



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2021 - 2023

**La llamada de atención como marca de autoridad en el  
discurso del docente de ELE en formación**

**Paula Fortes Esparza**

Trabajo final de máster  
Dirigido por el Dr. Jaume Batlle

Julio de 2023



## Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer y dedicar el proyecto de final de máster a mi hermano y mis padres, mi tía M.<sup>a</sup> Ángeles y mis amigos nuevos y de siempre, quienes durante el proceso de elaboración me han apoyado y motivado en los momentos necesarios o de dubitación lidiando con mi montaña rusa de emociones.

Después me gustaría dar las gracias a los participantes de la investigación con mención especial a mis compañeros de profesión, los docentes de ELE, quienes han sido el foco del estudio y con los que hemos terminado conociéndonos. También a los alumnos integrantes del curso y los responsables de este que accedieron contar con mi presencia en el aula y a disponer equipamiento de grabación. A razón de esto, aprovecho para lanzar mi pequeño mensaje hacia aquellos centros que pueden propiciar y colaborar en el desarrollo e investigación de estudios en el área de educación: ¡Apostemos juntos por procurar la mejora, conocimiento y progreso apoyando la investigación de nuestra actividad profesional!

Por último, pero no por ello menos importante, quisiera expresar mi enorme agradecimiento hacia el Dr. Jaume Batlle sin el cual la realización de este TFM no habría sido posible. Me atrevería a decir que la implicación que ha tenido en el proyecto ha excedido los límites establecidos protocolariamente, no solo por su papel como tutor e investigador, aportando una guía sólida y colaborativa con el proyecto, sino también por haber sido un apoyo sustancial y por mostrarse tan humano en todas las fases que he atravesado. Han sido muchas horas de dedicación, reuniones que se alargaban en el tiempo y correos electrónicos en los que hemos actuado como equipo y durante los cuales he percibido más que una relación maestro-alumna, un trato de compañero a compañera. ¡Muchas gracias!

El idioma es el mapa de carreteras de una cultura. Te dice de dónde viene su gente y a dónde va.

El lenguaje ejerce un poder oculto, como la luna sobre las mareas.

Rita Mae Brown.

## **Resumen**

La posesión de autoridad es un concepto que social e institucionalmente está asociado al rol del docente en la práctica de la instrucción. Desde una perspectiva centrada en el docente en formación del español como lengua extranjera (ELE), hacemos un recorrido sobre la categorización del concepto de autoridad y su desarrollo en el ámbito educativo, la relevancia que tiene en la identidad del profesor y los rasgos que se asimilan en el discurso para revelar y focalizar el estudio en el uso de la llamada de atención como marca de autoridad. Bajo el prisma del análisis de la conversación (AC), estudios de interacción y gestión del aula (Klattenberg, Margutti, Margutti y Piirainen-Marsh) desarrollamos un estudio cualitativo en el contexto de la enseñanza de ELE con la intención de determinar la caracterización interaccional y en las fases discursivas del docente y la acción del alumno de la llamada de atención sobre una muestra total de 19 participantes (2 profesores y 17 alumnos) centrada en el discurso del docente en formación. El análisis y resultados de datos muestran que las llamadas de atención realizadas por los profesores de ELE en formación se producen ante el incumplimiento del contrato establecido que viene predefinido por la asignación categórica de roles en la relación entre profesor-alumno. Representan una herramienta que se establece en las diversas fases de la acción discursiva docente, contienen rasgos de autoridad y se emplean en el aula con la intención de captar la atención de los estudiantes, expresar el desacuerdo con el desarrollo de actividades paralelas y cumplir con la finalidad de interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* autoridad, discurso docente, gestión del aula, llamadas de atención.

## **Abstract**

The possession of authority is a concept that is socially and institutionally associated with the role of the teacher in the practice of instruction. From a perspective centred on the trainee teacher in Spanish as a Foreign Language (SFL), we embark on a journey through the categorization of the concept of authority and its development in the educational field, the relevance it holds in the teacher's identity, and the traits assimilated in discourse, revealing, and focusing the study on the use of attention-call as a marker of authority. Through the lens of Conversation Analysis (CA) and studies on interaction and classroom management (Klattenberg, Margutti, Margutti, and Piirainen-Marsh), we conducted a qualitative study in the context of SFL teaching with the intention of determining the interactional characterization in the discursive phases of the teacher and the actions of the

students regarding attention-call. The study involved a total of 19 participants (2 teachers and 17 students), with a specific focus on the discourse of the trainee teacher. The analysis and results of the data show that attention-calls employed by trainee SFL teachers occur in response to the violation of the established contract, which is predefined by the categorical assignment of roles in the teacher-student relationship. These techniques serve as tools employed in various phases of the teacher's discursive action, encompassing features of authority, and are used in the classroom with the intention of capturing students' attention, expressing disagreement with the execution of parallel activities, and fulfilling the interactional purpose of the teaching-learning process.

*Keywords:* authority, classroom management, teacher discourse, attention-call.

## Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>3</b>
2.1. El maestro y la concepción de la autoridad	3
2.2. Autoridad en el ámbito educativo	5
2.3. La identidad del profesor como agente con autoridad en el aula de ELE	7
2.4. Rasgos discursivos que generan y determinan la autoridad del docente de ELE en la interacción	9
2.5. La llamada de atención como fenómeno discursivo	11
<b>3. Objetivos y preguntas de investigación</b>	<b>15</b>
<b>4. Metodología</b>	<b>16</b>
4.1. El análisis de la conversación como metodología de estudio	16
4.2. Procedimiento en la recopilación del corpus de datos	19
4.3. Contexto y participantes	22
4.4. Categorías del análisis de datos	24
<b>5. Análisis y resultados</b>	<b>27</b>
5.1. Las llamadas de atención en el discurso social	27
5.2. Las llamadas de atención en la presentación de contenidos	30
5.3. Las llamadas de atención en las instrucciones	33
5.4. Las llamadas de atención en la práctica controlada	35
5.5. Las llamadas de atención en la práctica semicontrolada	37
5.6. Las llamadas de atención en la corrección	38
5.7. Las llamadas de atención en la gestión de la conducta	41
<b>6. Discusión</b>	<b>45</b>
6.1. Caracterización interaccional de las llamadas de atención	45
6.2. Las llamadas de atención en las acciones discursivas	46
6.3. Las acciones de los alumnos	49
<b>7. Conclusiones</b>	<b>51</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>53</b>
<b>Anexos</b>	<b>58</b>





## **1. Introducción**

Encontramos representaciones de autoridad en las relaciones de nuestro día a día, sin embargo, la interpretación se plantea como concepto abstracto, variable, difícil de definir y delimitar: la autoridad cobra forma en las interacciones humanas y se manifiesta o desvanece con fragilidad en tanto que los desniveles sociales también se (de)construyen. En términos de educación, así como en la vida, es una de las características inherentes que asimilamos al rol docente para con las relaciones jerárquicas establecidas socialmente. Tradicionalmente, el rol del profesor se asumía como la figura de máxima autoridad dentro del aula y, se relegaba el rol de los alumnos a aquellos sujetos cuyo propósito era obedecer. Sin embargo, hoy en día la representación del maestro como entidad pertenece al imaginario colectivo y parece incluso un espejismo en la pedagogía actual. Ahora los profesores son aquellos sujetos que ‘guían, median o facilitan’ el aprendizaje, es decir, no se consideran como entidad sino como instrumento que conduce al fin: la adquisición de conocimientos, el desarrollo competencial y de determinadas habilidades para el aprendizaje. Debido a este cambio de perspectiva, los roles se renuevan y algunas características asociadas, como es el caso de la autoridad, se difuminan. Esto es así en todas las vertientes de la enseñanza, no obstante, hay factores que propiciaran un rol más presente o distante, así como un aprendizaje más dependiente o autónomo. Dentro del contexto de la enseñanza de lenguas adicionales, concretamente del español como Lengua Extranjera (ELE), esta cuestión no es solo extrapolable, sino que incide de forma directa debido a las características de la misma competencia.

En el ejercicio formativo del docente, que es el inicio de la etapa que ocasionará la trayectoria profesional, se pasa de puntillas por el procedimiento mediante el cual se instruye o se facilitan mecanismos al profesor acerca de este asunto; es el mismo individuo que una vez terminado el periodo formativo se enfrenta a una realidad para la que, ajeno al contenido curricular, se encuentra expuesto. Durante el transcurso de nuestra práctica formativa como docentes en un contexto de enseñanza reglada, hemos sentido en carne propia las implicaciones de enfrentarse y dirigir, así como de instruir a una clase llena de alumnos. En repetidas ocasiones, basándonos en nuestra experiencia personal, nos hemos visto ante la situación de necesitar la validación y apoyo de la tutora por no suponer un referente con autoridad suficiente para reconducir o gestionar aquellas conductas no deseadas del estudiante que afectan al ritmo o clima del aula de ELE. A razón de estas, surge la pregunta y necesidad de dar respuesta a cómo el docente en formación consigue lidiar con este tipo de situaciones en que su autoridad se ve comprometida y cuáles son las posibles estrategias a las que recurre.

Por consiguiente, el presente trabajo, bajo el marco conceptual del Análisis de la Conversación (AC) y el estudio de la interacción didáctica, pretende ahondar en las convenciones ligadas al concepto de autoridad y la interrelación que ocupa en el entorno real de clase que conforma el docente en formación durante la interacción establecida entre profesor-alumno. Mediante el análisis de las interacciones entre profesores de ELE en formación y sus alumnos, se descubre la marca de autoridad generada por el profesor: la llamada de atención, un fenómeno que se genera de forma sistemática en el aula. Para organizar el discurso docente y facilitar el análisis minucioso de los datos, se ha dividido el discurso docente en algunas de las fases que suceden con frecuencia y que son afines a nuestro estudio. A través del análisis de las conductas interaccionales y pragmáticas sustanciales, vemos cómo se origina la denominada llamada de atención como mecanismo en el curso de la acción docente, la cual adopta diversas características en relación con la fase discursiva en la que se encuentra con el objetivo de obtener la acción del alumno preferida.

Así, en el siguiente capítulo, se van a establecer las bases teóricas y conceptuales en las que se fundamenta este estudio. Posteriormente, en el capítulo tercero, ofreceremos los objetivos y preguntas de investigación que guían nuestro trabajo para, en el capítulo cuarto, exponer la metodología utilizada en el análisis de los datos, así como la descripción del contexto y los participantes en el estudio. El capítulo 5 ofrece un análisis e interpretación de los extraídos del aula de ELE. El capítulo 6, plantea la discusión de los resultados fundamentada en nuestras interpretaciones a partir de la contraposición de información de los estudios que han contribuido al área de investigación. Finalmente, en el último capítulo, se expondrán las conclusiones obtenidas con respecto a nuestros objetivos y preguntas de investigación.

## **2. Marco teórico**

El creciente interés sobre el estudio de cómo interpretar los escenarios que se dan o se generan en las aulas es evidente gracias a las aportaciones al área de la ciencia de la educación (p. ej.: Buzzelli y Johnson, 2001; Covarrubias y Piña, 2004; Duarte y Abreu, 2014; Snow, 2005; Margutti, 2011). Son abundantes las diversas investigaciones recientes (Badley y Patrick, 2022; Gray y Morton, 2018; Klattenberg, 2020a, 2020b, 2021; Moncada-Comas, 2022; Pineda, González, y Arnold, 2016, entre otros) que desde diferentes puntos de vista han destacado la importancia de investigar dentro del contexto natural académico para observar con detalle las particularidades que derivan de la interacción del aula de L2.

Por la presente, en este trabajo, a fin de incidir y desarrollar aspectos poco estudiados de la interacción entre profesor y alumno en el ámbito de la ciencia de la educación y del AC, se conceptualiza y analiza el fenómeno de la llamada de atención subyacente a la noción de autoridad e identidad docente en el contexto del aula de ELE a través del estudio de acciones discursivas diferenciadas por fases. Estas acciones tienen como objetivo reconducir la participación del alumno en la interacción con el profesor dentro del contexto académico. Con la intención de llevar a cabo este fin, bajo el prisma del análisis de la conversación, se toma como referencia y se examina cómo se configuran las llamadas de atención a partir de la autoridad e identidad asimilada al rol del profesor estipulado categóricamente. Para describir teóricamente cómo y por qué se generan llamadas de atención en la enseñanza de ELE, contamos con aportaciones previas en materias de autoridad, discurso e identidad discursiva docente, y, sobre la observación de la interacción y conducta en el aula.

En esta sección, nuestro enfoque se centra en explorar las aportaciones al campo de las ciencias de la educación asimilables a nuestro estudio. Abordamos los aspectos vinculados a nuestra investigación desde una perspectiva amplia y generalizada hasta llegar al foco de la cuestión de análisis. Por consiguiente, empezamos con la categorización del maestro desde sus inicios hasta la actualidad y la noción de autoridad como concepto pedagógico; después, asociamos como se configura la autoridad dentro del ámbito educativo y, asimismo, lo hacemos con la identidad en el aprendizaje de ELE; a continuación, identificamos los parámetros bajo la acción discursiva docente en los que se genera autoridad y, finalmente, describimos el fenómeno que da nombre a este estudio, la llamada de atención.

### **2.1. El maestro y la concepción de la autoridad**

La concepción de la figura del profesor como aquella persona que difunde e imparte conocimientos aparece muchos años atrás en la historia, sin embargo, su forma y función han ido evolucionando junto

con el periodo y las necesidades de la época. González Pérez (1993), afirma que la profesión del maestro ha sucedido desde la Edad Antigua, pasando por las épocas que ha presenciado el ser humano hasta llegar a la era actual, la contemporánea. En un primer lugar, su figura carecía de reconocimiento y no fue hasta la Edad Media que se le otorgó cierto prestigio a la profesión del maestro; a partir de aquí y en las épocas que acontecieron, la enseñanza se afianza en “una pedagogía piramidal fundamentada en el autoritarismo” (González Pérez, 1993, p. 139) con el docente como eje. Más tarde, en el s. XIX, surge un movimiento que desbanca a la enseñanza más tradicional y reformula la pedagogía educacional y la relación entre profesor y alumno, dando paso a una perspectiva que realza tanto la figura del maestro como la del estudiante y favorece la creación de una relación “donde el maestro y el alumno cooperan en una común tarea” (González Pérez, 1993, p.139).

El panorama y contexto educativo varía en función de las necesidades y de la etapa en que la sociedad se encuentre en el momento de su análisis, así como “el paradigma o las corrientes de pensamiento educacional, los avances de la sociedad y el cambio de directrices en la política educacional” (González Pérez, 1993, p. 135). Paralelamente, junto con todo esto, también se transformará inevitablemente la figura y el quehacer del docente. Sin embargo, un concepto que siempre se ha asimilado al rol del maestro es y ha sido el de autoridad. ‘Autoridad’, ‘obediencia’, ‘respeto’, ‘jerarquías’ y ‘poder’ son algunos de los términos que asociamos a la definición de la figura docente y con los que el ser humano ha coexistido desde que el mundo es mundo. Como cualquier idea que provenga y se configure dentro de un constructo social, su tipificación estará sujeta a diversos puntos de vista. Por ello, la autoridad se presenta como un concepto complejo de describir por sí solo y observamos como se asemeja a otras nociones:

El término autoridad se ha concebido de distintas formas, desde que la autoridad sanciona hechos o pensamientos que se han establecido hasta como un derecho a dar órdenes de superior a subordinado de manera que estas se cumplan; sin embargo desde el punto de vista académico parecería que es lograr que el alumno realice las actividades escolares no por miedo sino por estar convencidos o motivados, que el profesor desde su autoridad haya logrado persuadirlos con la finalidad de lograr los objetivos del plan educativo (Federico, 2003, citado en Duarte y Abreu, 2014, p. 91).

Las relaciones jerárquicas o taxonómicas son aquellas que están basadas en la idea de “superordinación y subordinación entre dos conceptos” (Meyer, Eck y Skuce, 1997, p. 103). De las propias nomenclaturas podemos identificar quién está sujeto a quién (o a qué). Como ‘conceptos’ entendemos cualquier forma de representación abstracta o concreta que en nuestro contexto se traslada al rol del

profesor versus al del estudiante, respectivamente. Por tanto, la relación que se establece entre profesor y alumno parte de una jerarquía, en este caso social, en la cual se otorga determinado orden a las personas pertenecientes a este grupo. Podríamos decir que la autoridad que subyace al docente proviene de las relaciones asimétricas de poder para con la asignación de roles en un contexto social determinado, de tal forma que se establecen cláusulas o características contractuales entre los participantes como condición *sine qua non*. En el momento en que alguna de estas normas se infringe, los agentes pueden demandar el cumplimiento del acuerdo. Por consiguiente, el docente, que ocupa la posición de poder, puede moral e institucionalmente respaldarse bajo estos parámetros y remitir al acuerdo establecido socialmente en el contrato de sus posiciones.

## **2.2. Autoridad en el ámbito educativo**

En el prisma del contexto educativo, desde el nivel escolar hasta las instancias de regulación a nivel local, regional y nacional, se establecen roles y responsabilidades para diferentes actores, desde el profesor en prácticas o formación hasta el director de la escuela. Sin embargo, es la relación mínima interpersonal entre el docente y el estudiante la que resulta imprescindible tal y como se concibe la enseñanza y, por tanto, recibe mayor atención e interés. Covarrubias y Piña (2004) consideran que las representaciones de estos roles:

[...] muestran sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particular, una estructura de implicaciones que incluyen tanto valores, como conceptos. De aquí que no se consideran como simples opiniones o imágenes, sino como teorías colectivas destinadas a la interpretación y la formación de la realidad; es decir, funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que determina las relaciones de los individuos con su ambiente físico y social, ya que condicionan el comportamiento (p. 51).

Esta relación se origina partiendo de una gran asimetría entre los papeles que desempeñan los agentes participantes. No obstante, aun en esta relación pautada dentro de un contexto conocido, cada individuo lo interpreta de manera personal y lo representa de forma única (Covarrubias y Piña, 2004). En el imaginario, dentro del micro contexto del aula, el docente se encontraría en el escalafón de la jerarquía, mientras que el alumno ocuparía la posición más ínfima. Sin embargo, en un contexto real, los roles se ven supeditados a modificar sus funciones en muchas ocasiones, Jiménez (1997) declara que durante el acto educativo es importante “despejar cómo las representaciones que ponen en juego los sujetos dan cuenta del entretejido creado por lo social y lo singular, y que pueden poner de manifiesto las características de la relación entre profesor y alumno” (Jiménez 1997, citado en Covarrubias y Piña,

2004, p. 51). De acuerdo con esta afirmación, la representación de las expectativas del profesor hacia sus alumnos le llevará a interpretar o modificar el comportamiento de estos para cumplir con esa representación; asimismo, los alumnos verán condicionada la interpretación del papel del profesor basándose en lo que esperan de él (Coll y Miras, 1993, en Covarrubias y Piña, 2004). Podemos exponer que a pesar de que estructuralmente la vinculación entre docente y estudiante cumple con determinados parámetros, en un escenario reducido, la naturaleza del aula y los roles se reconfiguran de acuerdo con la interacción que se genera entre los grupos y sus particularidades en tanto que existen expectativas y requisitos por ambas partes atribuidas a los roles establecidos y, por ende, se espera que sucedan.

En el presente estudio nos centramos en la perspectiva del docente y sus necesidades para poder llevar a cabo su función como figura poseedora de autoridad. Construir una autoridad en el área de la enseñanza, como profesor, no solo depende del sujeto en sí, sino que como hemos expuesto, también lo hace en función de las expectativas que los alumnos tienen de su papel. En consonancia, Duarte y Abreu (2014) consideran que la autoridad docente se forja a partir de la cooperación entre docente y alumno como parte de una relación bidireccional en la que los individuos “aceptan, reconocen, evalúan, validan, se identifican y con la que comparten una estructura, una organización y un compromiso con esta autoridad” (Duarte y Abreu, 2014, p. 92) y trabajan por unos objetivos educativos comunes.

Ahora bien, la realidad es que conseguir trabajar en una relación bilateral dentro de un sistema jerarquizado en el que se estipula mantener una relación asimétrica con el alumno sin dejar de lado el contenido didáctico, no es tarea sencilla. Peters (1966, citado en Buzzelli y Johnson, 2001, p. 874) hace una distinción entre ‘*tener* autoridad’ y ‘*ser* autoritario’ (*being in authority and being an authority*) en referencia a la capacidad del docente a realizar o demandar acciones directas en el aula hacia los participantes; o bien, en segundo lugar, a su condición de docente como transmisor de formas de conocimiento que puede imponer sanciones. Buzzelli y Johnson (2001), examinan la relación que guarda la autoridad para con el poder y la moralidad y qué rol desempeñan estos en el micro nivel de la interacción del aula. En su investigación aseguran que “authority of the teacher is a constant in education [...] the teacher is prepared to share authority or devolve responsibility to the students” (Buzzelli y Johnson, 2001, p. 874). Si pensamos en una clase, cualquier persona que haya formado parte de algún sistema educacional, puede observar que es el profesor quien ‘guía’ a la masa, en otras palabras: es el maestro el agente que se encuentra ante una toma de decisiones constante y quien tiene una responsabilidad para con ellas y su trabajo. Buzzelli y Johnson (2001) contemplan, con base en la experiencia, que la autoridad y las determinaciones que ocurren en el aula son, en realidad, moral:

Morality constitutes that set of a person's beliefs and understandings which are evaluative in nature: that is, which distinguish, wether consciously or unconsciously, between what is right and wrong, good, and bad [...] Moral beliefs are both 'personal' and 'cultural'. (p. 876).

Por ende, podemos constatar que los docentes actúan no solo acorde a su rol asignado, sino también como agentes con moral y creencias propias. Como muestran aportaciones de Foucault (1980), en términos de educación: “legitimated forms of knowledge and legitimated forms of power are essentially part of the same regulatory mechanism” (citado en Buzzelli y Johnson, 2001, p. 875). Esta afirmación se transfiguraría en la noción de la disciplina empleada como herramienta para con lo que respecta la capacidad de gestión del aula. El profesor como individuo poseedor de autoridad inherente a su rol posee también el ‘poder’ para dirigir las actividades que se generan en el aula, y este poder acarrea de forma implícita el deber de disponer del conocimiento que los estudiantes necesitan adquirir (Buzzelli y Johnson, 2001) como figura que instruye. Con lo cual, se podría establecer que la autoridad está formada por moral, poder y conocimiento.

### **2.3. La identidad del profesor como agente con autoridad en el aula de ELE**

Las personas pueden ser clasificadas como pertenecientes a diferentes grupos como por ejemplo la clase o posición social que ocupan, y a su vez, esta clasificación está relacionada con diversos aspectos que potencialmente influirán en su comportamiento (Gray y Morton, 2018). Como consecuencia, los profesores, a quienes se les atribuye que tienen la predisposición y voluntad de enseñar, generan el factor motivacional llamado *ideal language teacher self* respecto al constructo mental que el docente tiene sobre sí mismo y sobre el docente desearía ser (Pineda, González y Arnold, 2016). En esta proyección interfieren otros factores ajenos a la expectativa del docente, pero que igualmente forman parte de la ecuación; durante la tarea “teachers may be required to teach to specific standards [...] may have to respond to the standards of their professional associations and other accreditation demands” (Snow, 2005, p. 267). En este sentido, Sacks (1992), formula que las relaciones sociales son entidades que contienen categorías que conectan a unos con otros, con lo que él denomina *membership categorisation devices* (MCD). La función de las MCD “is to assemble and arrange categories. In turn, these categories mobilise specific presumed activities or actions (ways of doing)” (Moncada-Comas, 2022, p. 27) y dan razón a cómo la gente está influenciada por los constructos sociales, lingüísticos o culturales. También Sacks (1992), establece que las MCD conforman determinadas actividades discursivas que están predeterminadas en categorías y, a su vez, las categorías organizadas en pares

con las responsabilidades y derechos derivadas de dichas clasificaciones (p. ej.: El profesor debe enseñar al alumno y este debe aprender).

Así pues, la actuación docente está sublevada tanto a los requerimientos impuestos por el propio agente que desarrolla la función de enseñante como por los estándares institucionales de rol o las categorías discursivas. En este punto podrían surgir las preguntas: ¿Qué es rol y qué es identidad? ¿Cómo se construye la identidad del docente en la enseñanza de L2? Britzman (1994), diferencia entre *role vs. identity*:

Role and function are not synonymous with identity; whereas role can be assigned, the taking up of an identity is a constant social negotiation. One must consent to an identity. There is a distinction between learning to teach and becoming a teacher (citado en Gray y Morton, 2018, pp. 19-20).

La identidad forma parte de un fenómeno discursivo e interaccional que configura la actuación docente; “the way in which that person is read by others” (Gray y Morton, 2018, p. 25), implicará una interpretación que dará lugar a una respuesta, en este caso, del alumno. Si bien el profesor de L2 en formación debe incorporar determinados estándares en la instrucción y acometerse al rol social e institucionalmente establecido (Snow, 2005), simultáneamente, sea por imposición o necesidad, deberá lidiar con la reflexión involucrada en el desarrollo del *ideal language teacher self* y la reflexión sobre estas cuestiones le llevarán a construir su identidad y a cuestionarse las razones fundamentales por las que se dedica a la docencia de lenguas adicionales (Pineda, González y Arnold, 2016). La identidad del docente se forma y construye en el contexto de la interacción social dentro de determinados *membership categorisation devices*, con lo cual, los sujetos están influenciados por discursos educativos dominantes sobre cómo educar y enseñar de manera efectiva, de los que pueden apropiarse en su práctica profesional. Además, la identidad profesional implica la interrelación de diversas identidades y se presenta con una naturaleza plural, dinámica y fluida, ya que está en constante desarrollo, modificación (Moncada-Comas, 2022) y exposición. Asimismo, la creación de esta identidad está establecida bajo los parámetros de categorización discursiva y es vulnerable al contexto. Resulta interesante considerar que el individuo pasa un proceso de aprendizaje y autoconocimiento paralelo y en constante modificación a su acción docente dentro del aula de ELE, ya que, como hemos establecido, es en el nivel micro del aula de L2 donde realmente se desarrollan rol e identidad docentes para con las formas de hacer y el aprendizaje.

Podemos decir que autoridad e identidad se encuentran en el mismo plano de actuación y tienen interdependencia: cuando hablamos de autoridad tenemos presentes los conceptos e implicaciones de



rol que se asimilan a la acción docente en la interacción, del mismo modo, en cuanto a las identidades, sabemos “that they emerge (or are constructed or performed) in social interaction” (Gray y Morton, 2018, p. 12). Por tanto, ambos conceptos hacen frente y lidian con los conflictos que surgen en el contexto del aula en tanto que se ven influenciadas por estos. Autoridad implica identidad e identidad implica la categorización discursiva, uno y otro tienen en cuenta los requerimientos tanto de (auto)aprendizaje como del proceso de (auto)representación en el intercambio comunicativo con el alumno. Pese a seguir caminos bifurcados, son paralelos y ambos se generan en el mismo contexto y dentro de unas categorías sociales y discursivas predefinidas. Así, tienen como objetivo cumplir con el ‘ideal del profesor’ y satisfacer las expectativas (auto)impuestas.

#### **2.4. Rasgos discursivos que generan y determinan la autoridad del docente de ELE en la interacción**

Una vez categorizado lo que entenderemos por la configuración de autoridad y el papel que juega la identidad docente en el contexto de la enseñanza de L2, debemos indagar en cómo se manifiestan. En tanto que se producen a partir de relaciones interaccionales y estas se llevan a cabo mediante discurso y lenguaje, en este apartado pretendemos conocer los rasgos discursivos que dan lugar a las estrategias que se generan en la acción docente.

Si hablamos de discurso, como hemos estado viendo hasta ahora, hablamos de prácticas sociales y de las formas de acción que se configuran entre los participantes a partir del uso lingüístico contextualizado (Calsamiglia y Tusón, 2002). Bajo estos parámetros se genera un proceso interactivo que está expuesto a constante interpretación, negociación y cambio. Entonces, abordar el discurso “significa adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos, intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 16). La noción de discurso no se comprende sin una perspectiva pragmática, fundamentada en la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969), los cuales se consideran como unidades básicas de comunicación. La teoría parte de la base que el acto de habla es la unidad mínima con la que se realiza una acción: los enunciados no solo se utilizan para expresar proposiciones descriptivas, sino también para llevar a cabo diversas acciones lingüísticas en un contexto determinado.

En el discurso docente, contemplando la perspectiva pragmática, algunos teóricos contraponen el ‘discurso autoritario’ o ‘discurso regulador’ al ‘discurso pedagógico’ (Badley y Patrick, 2022; Buzzelli, y Johnson, 2001; Klattenberg, 2021) o ‘discurso dialógico’ (Scott *et al.*, 2006) de acuerdo

con el enfoque que se adopte. Estos apuntan que existe una tensión entre los enfoques autoritarios y dialógicos como característica inherente de las interacciones que generan significado en el entorno educativo (Scott *et al.*, 2006). A pesar de ello, tienden por decantarse sobre la idea de que solo existe un discurso, uno ligado a la moral del agente, el cual debe implicar tanto autoridad como aspectos dialógicos o pedagógicos de la interacción. En consonancia, Buzzelli y Johnson (2001) señalan que: “instructional discourse is embedded in the regulative discourse [...] A discourse that both creates and regulates social relations and social identities” (p. 877). Algunos estudios constatan que, en efecto, el mismo hecho de emplear el lenguaje conlleva creencias e identidades arraigadas (Badley y Patrick, 2022; Zimmerman, 1998). En esta línea, Zimmerman (1998), afirma que el discurso que realizamos identifica al hablante y a los participantes, es decir, si asumimos un discurso determinado consecuentemente se acepta un tipo de identidad, y esta a su vez provoca o puede provocar una identidad recíproca en respuesta en el receptor. En el contexto de la clase de ELE, el lenguaje que el docente usa para comunicarse dentro del contexto de aula conforma no solo el medio sino también el contenido didáctico, por lo que una regulación del discurso pedagógico en el modo de uso será condición *sine qua non*, y a su vez, configurará la identidad propia de acuerdo con la categoría discursiva y el rol que ocupa.

Para empezar a considerar el papel que juega la autoridad en el discurso, de acuerdo con lo que Candela y Erickson (1999; 1982, citado en Scott *et al.*, 2006) declaran, es importante reconocer que el profesor no puede ni debe aspirar a tener un control absoluto sobre el desarrollo de las interacciones en el aula, ya que cada una de ellas estará influenciada por la identidad discursiva de los participantes que puede ser modificada en cualquier momento. Además, las relaciones establecidas entre profesor y alumno en el aula son por antonomasia asimétricas (Batlle, 2013). En tanto que las interacciones conversacionales implican relaciones entre personas y estas se entrelazan con aspectos sociales, de rol y poder, institucionales, de conocimiento e identidad, es difícil que se generen de forma simétrica o igualitaria. Las relaciones asimétricas se diferencian en dos tipos: exógenas y endógenas. Las exógenas derivan de las relaciones de poder y las endógenas refieren al discurso que se establece en parámetros conversacionales y de interacción (Linell y Luckmann, 1991, citado en Batlle 2013).

Podríamos decir que la relación entre profesor y alumno se establece en ambas categorías, pues si bien el docente tiene el control del discurso que se genera en el aula, también se distancia de la representación social que ocupa en referencia con el estudiante y asimismo con el grado de autoridad que tiene otorgado a nivel institucional. Cuando nos referimos al discurso docente y la relación asimétrica que se establece en términos de autoridad, podemos reconocerlo cómo la persona que “ostenta el poder y puede guiar la conversación, a partir del control y asignación de turnos para hablar”

(Batlle, 2013, p. 6). El profesor desempeña un rol irremplazable como agente que cuenta con respaldo institucional para actuar en el aula y llevar a cabo determinadas funciones como la instrucción, transmisión de conocimientos y responsabilidad discursiva que inexorablemente caracterizan su autoridad.

Investigaciones sobre autoridad muestran que instaurar y enseñar reglas, imponer sanciones por mal comportamiento y premiar el bueno, son algunas de las estrategias que se establecen en el discurso docente para manejar situaciones de interacción en el aula (Badley y Patrick, 2022). Dentro de estas estrategias más generales se encuentran elementos lingüísticos que sirven para ordenar y conducir el discurso y disponer turnos de habla en la interacción. Paralelamente, estos elementos también muestran la actitud del profesor en el discurso que puede poner de manifiesto la evaluación negativa ante la acción del alumno, como por ejemplo a través de las quejas, críticas, rechazo, acusaciones, etc. Sobre cada una de las herramientas, subyacen trazos de autoridad docente que se manifiestan de acuerdo con su identidad, categoría social y relación discursiva:

Thus, the manner in which teachers view authority and their role in the classroom has impacts on how they interact with students, on the ethos they establish in the classroom, on how they define “good” and “bad” behavior, and so much more (Badley y Patrick, 2022, p. 33).

En definitiva, observamos como el discurso del profesor presumiblemente contendrá trazos de autoridad de las diversas implicaciones, que son resultantes de las responsabilidades que asume al aceptar la categorización de rol e identidad, para resolver los conflictos o conductas que se consideren necesarias delimitar.

## **2.5. La llamada de atención como fenómeno discursivo**

En el entorno del aula también existen expectativas relacionadas con el orden social y moral de la conducta: “teachers and students display sensitivity to the social norms and expectations concerning acceptable behaviour through various verbal and nonverbal means” (Margutti y Piirainen-Marsh, 2011, p. 305). Como hemos visto en el apartado anterior, por ejemplo, los profesores pueden dirigirse a los estudiantes haciendo referencia a las normas de comportamiento correcto o incorrecto, o también pueden mostrar una actitud crítica acerca del comportamiento de los estudiantes de manera más implícita. Así pues, en la acción discursiva el docente se muestra con autoridad, entendiéndose como la potestad para abordar aquellas conductas no adecuadas o actividades paralelas a la fase o actividad generadas en el aula por el profesor de L2.

Al analizar los contextos de la clase, se observa que es responsabilidad principal de los profesores establecer y dar forma al discurso en el aula (Sert, 2017). Así, a partir de todos los elementos que conforman la interacción de la práctica y enseñanza de lenguas y de las necesidades del profesor para llevarlas a cabo, se originan las llamadas de atención como fenómeno que pretende conducir la acción discursiva docente en el aula. Las llamadas de atención surgen en el curso de las actividades que se han identificado en secuencias IRE o IRF, así como otros fenómenos que emergen y pretenden tratar situaciones de la interacción del aula. Las llamadas de atención en el aula de ELE se cristalizan a partir y en combinación de conceptos anteriores. Klattenberg (2020a) determina, en primer lugar, la existencia de los *address terms*<sup>1</sup> como un recurso al que los profesores recurren para gestionar este tipo de situaciones ‘inaceptables’ en el contexto de la enseñanza de L2 y para con las expectativas del profesor. También Klattenberg (2020a), sugiere que “teachers can use address terms as the vehicle by which other actions are implemented” (p. 118). A raíz de los *address terms* surge, en el estudio de los datos, una variante de estos denominados *reproaches* (Klattenberg, 2020b). El autor diferencia *reproaches* de las acciones desafiliativas que implican una actitud evaluativa y juiciosa; los define como ‘acciones directas’ que se orientan a los participantes que generan una conducta no preferente, es decir, los alumnos, quienes se ubican en el entorno secuencial directo del *reproach*. Según Klattenberg (2020b):

“Teachers can also design their questions not only to address forms of pupil conduct as unacceptable but also to encourage realignment with ‘locally established behavioural rule[s]’ (Jakonen 2016, 24) by implicitly reminding the pupils of the adherence to current task objectives and corresponding on-task behaviour” (p. 15).

La definición que propone el autor parece una forma sólida para categorizar lo que considera una herramienta que, empleada desde la noción de autoridad docente, influye en su acción discursiva y, por ende, en la secuencia de interacción para con el alumno. Sin embargo, durante el análisis de datos, observamos que el término acuñado por Klattenberg, traducido al español como ‘reproche’ no es pertinente porque implica determinadas connotaciones adversas que están social y culturalmente asociadas al término y, por tanto, se alejan del significado original. Para evitar el distanciamiento lingüístico y semántico sugerimos utilizar la expresión *llamada de atención*, ya que, creemos, cumple con la función primaria de los *address terms* y a la vez contiene los rasgos de potestad autoritaria de los *reproaches* en tanto que estos permiten gestionar la realización de una actividad paralela, transmitir

---

<sup>1</sup> *Adress terms* es el término acuñado para referirse a aquellas palabras que son direccionadas hacia el alumno para provocar una reacción. La traducción al español sería “términos de tratamiento” o “términos de dirección”, sin embargo, creemos que no trasladan el significado por completo y por ello, en caso de ser necesario nos referiremos al concepto original.

una actitud y también utilizarse como dispositivo para captar la atención (Klattenberg, 2020a) o mostrar autoridad.

La naturaleza de las llamadas de atención muestra que pueden adoptar diversas formas según el tipo de acción generada por el alumno, y en tanto que se ocasionan derivadas de una relación interaccional, pueden recibir clases diferentes de réplica (si es que las hay). Por lo tanto, indicar a los estudiantes qué hacer y qué no hacer, así como lo que se considera correcto o incorrecto en su comportamiento, está estrechamente relacionado con las características contextuales específicas del entorno del aula. Por un lado, la llamada de atención se enfoca en el comportamiento de los estudiantes como una transgresión e infracción de las expectativas sociales en ese momento particular. Por otro lado, es importante destacar que estas normas pueden cambiar durante las fases de la acción docente, de acuerdo con la organización local de la conversación y en relación con la actividad que se esté llevando a cabo (Margutti, 2011). La llamada de atención es un fenómeno discursivo-interaccional que calificamos como herramienta o recurso docente frente a situaciones que generan conflicto en el aula de ELE “‘*in vivo*’ e ‘*in situ*’” (Margutti, 2011, p. 328), es decir, conformada por las acciones anteriores, presentes y posteriores.

Los estudios previos existentes en el ámbito del aula de L2 se han centrado en los *reproaches* como (1) sanciones por violaciones básicas de la asignación de turnos (Mehan, 1979; McHoul, 1978); (2) como acciones observadas en actividades poco estructuradas (Payne y Hustler, 1980; Macbeth, 1991); y (3) como fenómeno que tiene el foco en los motivos de las conductas inapropiadas (Dorr-Bremme, 1990; Schulz *et al.*, 1982). En nuestra investigación abordamos la temática de la manifestación de autoridad y gestión disciplinaria a partir de una propuesta de redefinición de las llamadas de atención (en estudios previos consideradas como *address terms* o *reproaches*) y desde una perspectiva centrada en el docente de ELE en formación. Este enfoque abre una línea de investigación en los estudios de la didáctica de lenguas adicionales, ya que, pese a existir aportaciones recientes sobre el discurso del profesor de L2 en formación (Atar, 2020; Balaman, 2023; Derakhshan, *et al.*, 2023; Tsui 2009), ninguna de ellas discute, hasta la fecha, la llamada de atención en el discurso de este tipo de docente, por lo que se alejan de nuestro foco de interés. Por otro lado, Klattenberg (2020a; 2020b; 2021), cuyas últimas investigaciones giran en torno al examen de los términos (QFR ‘*question-formatted-reproaches*’) que dirigen los profesores a los estudiantes en contextos de interacción de aula, resultan afines a nuestra aproximación del fenómeno. Sus resultados indican que los QFR (así como otro tipo de *reproaches*) están caracterizados por la organización secuencial, el contexto multidimensional que abarcan y el diseño del turno de habla. Además, tienen una finalidad clara que determina y configura su uso: se dirigen directamente a los alumnos que desarrollan una actividad paralela, establecen un

vínculo directo con el comportamiento objetivo y acontecen en la finalización de la actividad paralela. En el tratamiento del fenómeno de las llamadas de atención que examinamos en el presente estudio, teniendo en cuenta las consideraciones previas, pretendemos acercarnos a la visión acerca de por qué y cómo se desarrollan, qué las origina y en qué momento y cuál es la función que tienen en cada secuencia.

### 3. Objetivos y preguntas de investigación

El estudio de un fenómeno de carácter cualitativo implica que se genera en un entorno natural y único, por tanto, irreproducible. Sin embargo, a pesar de no poder establecer afirmaciones generales, bajo el marco del AC, el análisis pormenorizado de los casos permite contribuir a desarrollar el área de conocimiento y visibilizar determinados eventos que pueden ser asimilables y extrapolables a otros. Dentro del AC y de las interacciones entre profesores en formación y alumnos, centrado en las acciones discursivas docentes, el objetivo general de esta investigación es **analizar las llamadas de atención en el discurso de los profesores en formación** como estrategia para mostrar autoridad en el aula de ELE.

Los objetivos específicos subyacentes a este objetivo general y los cuales se tratarán de llevar a cabo durante el análisis de datos son:

1. Determinar la caracterización interaccional de las llamadas de atención.
2. Examinar las llamadas de atención en las diferentes acciones discursivas docentes.
3. Analizar el incumplimiento de la norma de clase que provocan las llamadas de atención de los profesores.

Asimismo, derivadas del objetivo general y los específicos y de acuerdo con el interés del estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación que ayudarán a cristalizar el fenómeno y profundizar tanto en el análisis como la discusión de los datos:

1. ¿Cómo se construyen interaccionalmente las llamadas de atención de los profesores en formación?
2. ¿Cómo se caracterizan las llamadas de atención en función del tipo de acción discursiva que realiza el docente?
3. ¿De qué modo las acciones del alumno repercuten en las llamadas de atención?

## **4. Metodología**

El estudio se enfoca en la llamada de atención como fenómeno generado en el discurso del profesor en interacción con el alumno. Teniendo en cuenta las especificidades de la investigación, es preciso considerar el AC como metodología principal en la que fundamentar el análisis de datos. En esta sección, nos centraremos en las características de los aspectos metodológicos que determinan esta corriente de investigación, el procedimiento de recopilación de datos, la descripción del contexto y participantes y la categorización del corpus obtenido.

### **4.1. El análisis de la conversación como metodología de estudio**

El AC establece una línea de investigación con una metodología claramente definida y caracterizada por rigurosos procedimientos de análisis en la que se desarrolla una perspectiva única en la comprensión de cómo la conversación funciona como herramienta para establecer relaciones sociales. Por consiguiente, para entender como nuestra investigación se ha llevado a cabo, es crucial presentar en primer lugar y de manera explícita las características del AC, que se describirán detalladamente a continuación, junto con una definición de esta metodología de investigación. También se abordarán los tipos de datos con los que el AC trabaja, resaltando la importancia crucial del contexto en el análisis. Asimismo, se describirá la perspectiva adoptada por el investigador al abordar el tratamiento de los datos, conocida como *perspectiva émica*, la cual implica una comprensión interna de los participantes y sus interpretaciones subjetivas durante la interacción. Finalmente, se examinará cómo el investigador debe abordar el tratamiento de los datos y llevar a cabo el análisis bajo las consideraciones del AC. También se discutirá la importancia de establecer la fiabilidad y validez de un análisis realizado desde la perspectiva del AC y de la transcripción como herramienta de trasposición de datos en metodologías cualitativas.

La perspectiva metodológica del AC surge de la etnometodología en los años 60 y se enfoca en analizar datos que se recopilan en contextos reales y que se generan en entornos naturales (Sacks, 1992; Heritage, 1995). La perspectiva naturalista del AC permite abordar los datos de manera empírica, ya que se recopilan en el contexto de las interacciones cotidianas, mientras que al mismo tiempo se aplica un enfoque formal al analizar las estructuras presentes en los datos. El AC se esfuerza por descubrir y explicar lo que subyace en la acción social de la conversación. Durante la interacción social, los participantes muestran ‘normas’ (Heritage, 1984) de conducta que son evidentes, pero no siempre conscientes, en respuesta a las acciones que ocurren en la interacción. Estas normas sirven como puntos



de referencia para que los interlocutores realicen sus propias acciones sociales y para analizar y evaluar las acciones de los demás.

El AC busca identificar patrones de acción social considerados ‘normales’ en la interacción con el objetivo de comprenderlos y reconocer las acciones significativas presentes en ellos. En lugar de establecer categorías y estructuras rígidas de unidades fijas, el AC trabaja desde la perspectiva de los participantes. Paralelamente, conforme al tratamiento de datos por parte del investigador y de acuerdo con la *perspectiva émica* que recoge la etnometodología del AC, es necesario explorar lo que los hablantes realizan de forma no consciente, así como identificar lo que no perciben, un fenómeno conocido como *seen-but-unnoticed* (Heritage, 1984). El investigador busca comprender más allá de los límites contextuales y de la información generados por los participantes en la realidad seleccionada como objeto de análisis. El trabajo del investigador consiste en percibir, descubrir y describir las normas creadas por los interlocutores en su acción social y discursiva, y hacer que emerjan en su investigación para corroborar su existencia.

El AC se considera como una metodología cualitativa caracterizada por su condición naturalista y análisis subjetivo que trata los datos de forma holística y en profundidad. En cuanto al corte cualitativo, las características principales que se deben confirmar, en una síntesis de las propuestas por Dörnyei (Dörnyei, 2007, pp. 38-39), son (1) el diseño flexible que puede ser modificado y rediseñado con las informaciones y detalles que van surgiendo a lo largo del proceso de investigación; (2) la naturaleza de los datos cualitativos de gran variedad en los métodos de recogida; (3) las características del contexto en entornos de investigación naturales, no manipulados y en los cuales el investigador ha tenido acceso durante un período de tiempo suficiente para intentar capturar el máximo de detalles; (4) el significado interno de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes; (5) el tamaño reducido de las muestras; (6) un análisis fundamentalmente inductivo (no utiliza categorías previas) e interpretativo, lo que significa que los resultados de la investigación derivan de la interpretación subjetiva de los datos.

La perspectiva está enfocada en el estudio de la organización y el orden de la acción social en la interacción a través del análisis del habla generada, en el cual se reconoce la importancia de comprender cómo el orden social se construye por parte de los miembros de un grupo en particular. El propósito del AC es mostrar por qué y para qué construyen esas prácticas los participantes en la interacción (Brouwer y Wagner, 2004). El enfoque del AC en el contexto de la interacción entre profesor y alumno, implica considerar que comprender lo que el profesor dice en la L2 no se limita solo al contenido lingüístico, estructural o de contenido, sino que también es importante incluir la

acción social y secuencial que el profesor está realizando para determinar cuál sería una respuesta adecuada en términos sociales y secuenciales (Seedhouse, 2005).

El contexto discursivo en la conversación se vuelve especialmente relevante cuando reconocemos que la acción solo adquiere significado en un contexto específico y no tiene valor en sí misma, sino que su valor radica en su interpretación por parte de los participantes (Batlle, 2015). Asimismo, influirá el contexto extradiscursivo que contiene la información pragmática generada fuera del contexto discursivo: identidad, lugar de interacción, relaciones entre participantes, etc. El investigador deberá tener en cuenta todas estas características para emplear la metodología del AC desde una perspectiva empírica, por lo tanto, objetiva, sin involucrarse en el contexto o interferir en las decisiones de los interlocutores. Dicho de otro modo, la interpretación de los datos debe girar en torno a la pregunta *why that in that way right now*. Esta pregunta engloba “the perspective of interaction as action (why that) which is expressed by means of linguistic forms (in that way) in a developing sequence (right now)” (Seedhouse, 2005, p. 167).

En resumen, la metodología del AC está fundamentada en cuatro principios básicos como Seedhouse (2005) expone: el primero, el concepto de *rational design* en la interacción, el cual refiere a la sistematización en la organización y el orden metódico que es necesario para comprender el discurso y los diversos objetivos institucionales. El segundo, habla de *context shape* y *context renewing*; las contribuciones se conforman respecto al entorno secuencial e inevitablemente renuevan el contexto del entorno en el que ocurrirá la siguiente contribución. El tercero, el cual refiere al desarrollo del minucioso sistema de transcripción, establece que ningún orden de detalle puede ser descartado de antemano, como desordenado, accidental o irrelevante (Heritage, 1984). El cuarto, que se origina recogiendo los anteriores, explicita que el análisis es ascendente y está basado en datos; el AC se aleja de tratar con suposiciones teóricas previas o de asumir antecedentes no relevantes en la interacción.

La metodología del AC, por tanto, nos servirá para acercarnos a los roles interaccionales que se generan en el aula de ELE desde una perspectiva que trata de describir esa realidad con el objetivo de entender cómo se construye, negocia y reproduce. No se emitirán juicios de valor sobre lo observado, sino que se tratará de explicar cómo los interlocutores interactúan en la acción discursiva asignada a sus roles predefinidos. Nuestro principio, como aporta Seedhouse (2004) será aquel en el que: “the analyst follows exactly the same procedure as the participants and traces the evolving relationship between pedagogy and interaction, using as evidence the analyses of this relationship which the participants display to each other in their own turns” (p. 195).

Finalmente, haciendo alusión al tercero de los principios básicos del AC, con respecto a la organización y tratamiento de los datos, abordamos y describimos el desarrollo del sistema de transcripción realizado en nuestro estudio. Las transcripciones de datos *per se* representan una de las herramientas más identificativas del AC, las cuales nos permiten destacar las acciones de forma ordenada y relevante (Heritage, 1984). Como Batlle (2015) explica, “la transcripción, como acción propia del investigador, está diseñada para que los datos que han ocurrido en una interacción de manera natural se puedan tratar sistemáticamente y puedan ser leídos por todo aquel que lo desee” (p. 245). El papel de la transcripción como acción que permite al observador visualizar y examinar los acontecimientos sucedidos en el contexto, es crucial a la hora de desarrollar un estudio centrado en el AC. La transcripción deberá aprovechar la riqueza de la información aportada de la mano de otras herramientas empleadas y complementarlas para desarrollar un análisis lo más preciso posible (Jefferson, 2004). En este sentido, Batlle (2015), sugiere que “no debemos pensar que la transcripción sea una mera representación de lo dicho, sino que es una representación de lo dicho que atiende a determinados aspectos del habla que, desde el punto de vista del transcriptor, son relevantes” (p. 246). Por otro lado, en cuanto al sistema de transcripción utilizado (ver anexo II), se procedió a transcribir aquellos fragmentos seleccionados correspondientes a cada una de las categorías de análisis, las cuales presentaremos en apartados posteriores. También, cabe mencionar que de acuerdo con el nivel de detalle exigido que se requiere en este tipo de estudios, contiene una serie de símbolos específicos que determinan aspectos discursivos e interaccionales los cuales un lector no familiarizado con la simbología puede desconocer. Nuestra transcripción se ha realizado siguiendo el sistema de transcripción de Jefferson (2004), el cual se ha consolidado como el estándar en el marco del AC. A este sistema, hemos añadido algunos aspectos considerados por Batlle (2015) como la ‘risa’ o ‘respiración audible’ y otros requeridos por necesidad de la descripción de nuestros datos (el habla simultánea de varios estudiantes ‘VE’ y todos los estudiantes ‘TE’). También, en los extractos transcritos, se ha procedido a incorporar una flecha para marcar en formato de negrita el turno de habla en que se produce la llamada de atención.

#### **4.2. Procedimiento en la recopilación del corpus de datos**

En la recopilación de datos de nuestra investigación hemos empleado distintos instrumentos que nos permitiesen realizar un estudio exhaustivo sobre la materia de análisis y, por ende, rigurosamente establecer a partir de datos sólidos y consistentes nuestra investigación de carácter cualitativo. En este apartado describimos el proceso y los mecanismos que se han llevado a cabo para recabar los datos objeto de análisis.

Los datos se recogieron en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB), durante un curso de ELE ofertado a estudiantes Erasmus (ver apartado 4.3 para más detalle) entre marzo y abril de 2023. En cuanto a los sujetos de estudio, se buscaba un curso de ELE con una metodología cercana al enfoque comunicativo, que fuese destinado a personas adultas e impartido por docentes en formación y con un número de estudiantes relativamente reducido. Una vez encontramos el escenario donde llevar a cabo nuestra investigación, nos aseguramos de cumplir con los aspectos más formales que salvaguardan al participante y a su vez ofrecen al investigador el consentimiento para el tratamiento de datos obtenidos en el contexto con fines de investigación. El estudio siguió los códigos deontológicos y de buenas prácticas de investigación de la Universidad de Barcelona<sup>2</sup> y todos los participantes firmaron un consentimiento informado aceptando participar en la investigación voluntariamente. El corpus de datos está conformado por las observaciones de aula a partir de una plantilla pilotada (ver apartado 4.4) y la toma de notas paralelamente con la grabación de vídeo y voz. Fueron realizadas a lo largo de aproximadamente nueve semanas, a razón de dos días por semana y 120 minutos por sesión e impartidas por dos profesores en formación y supervisadas por la docente titular. Las grabaciones se llevaron a cabo de forma exhaustiva durante este periodo, sin embargo, no se consideraron en el tratamiento y análisis de datos aquellos segmentos impartidos por la docente titular (p. ej.: el pilotaje), ya que no suponía el foco participante de nuestra investigación. A este lapso temporal en la recogida de datos también se le tiene que restar las festividades nacionales que sucedieron entremedias, por lo que el total de horas que se han tenido en cuenta para configurar el corpus de datos ha sido de 25 horas.

**Tabla 1**

*Caracterización del corpus de datos<sup>3</sup>*

<b>CORPUS DE DATOS</b>	
<b>Profesores</b>	<b>2</b>
<b>Alumnos</b>	<b>17</b>
<b>Número de horas grabadas</b>	<b>30</b>
<b>Total de horas registradas</b>	<b>25</b>
<b>Sesiones de clase</b>	<b>15</b>
<b>Duración de las sesiones</b>	<b>2 horas</b>
<b>Llamadas de atención</b>	<b>31</b>

<sup>2</sup> [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137899/3/9788491683612\\_spa.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137899/3/9788491683612_spa.pdf)

<sup>3</sup> Fuente: adaptación de tabla para la muestra en la categorización del corpus de datos a partir de Batlle (2015).

La sistematización del proceso de recogida de datos consistía en la llegada al aula previamente al inicio de la sesión para disponer todas las herramientas necesarias en el espacio físico: la parrilla de observación, el cuaderno para la toma de notas e iPad/cámara de grabación. En primera instancia, las sesiones fueron grabadas con un iPad por cuestiones de funcionalidad con la plataforma de subida de archivos, no obstante, a partir de la sesión 8 nos decantamos por el empleo de una cámara de grabación. La plataforma que se utilizó en la carga de ficheros fue Video Enhanced Observation (Seedhouse, 2021). VEO es una herramienta desarrollada por la Universidad de Newcastle que sirve para atender, entre otras cosas, a algunas de las necesidades específicas del ámbito educativo y formativo. Se trata de una plataforma que se desarrolla en la nube y permite compartir grabaciones y crear un sistema de etiquetado para la observación y reflexión de manera asíncrona. Por lo tanto, resulta una herramienta útil a la hora de realizar estudios que se establecen en el aula de ELE. Por ello, se decidió apostar por este recurso y emplear el iPad porque ofrecía una modalidad sencilla y operativa en la carga de archivos a la aplicación. Con todo, tras varias sesiones de grabación y la imposibilidad de cargar los archivos en VEO, se decidió optar por la versión más tradicional y servirse de una cámara de vídeo para la grabación del resto de sesiones. La cámara de vídeo, por su parte, ofrecía una mayor calidad en cuanto a sonido y grabación. Finalmente, en cuanto al sistema de grabación, este se posicionó de manera fija al final del aula para recoger la participación del profesor frente al grupo de estudiantes y también para obtener un amplio rango de visión, de manera que permitiese seguir el desplazamiento del docente durante el desarrollo de las clases.

Si hablamos del registro de datos mediante grabaciones de vídeo, aludimos a un instrumento que permite recoger y consultar de forma ilimitada acontecimientos y situaciones en un contexto natural y con un alto grado de objetividad en la recopilación de datos. En palabras de Dörnyei (2007): “Video recording’ has provided a technology that might be considered ideal for classroom research as it can replace the need for real-time coding” (p. 183). Ahora bien, si nos detenemos en la acción que lleva a cabo el investigador al posicionar una cámara en un contexto determinado donde el sujeto o sujetos saben que están siendo grabados, puede resultar un método intrusivo e incluso un elemento alterador de la realidad en lo que refiere a la influencia en la actuación de los individuos. En otras palabras, cuando una persona es consciente de que tiene en frente a sí una grabadora de vídeo que está registrando su comportamiento puede repercutir en su espontaneidad a la hora de actuar y, por tanto, perder cierta naturalidad. La *paradoja del observador* (Labov 1972) tipifica este fenómeno. En nuestro contexto particular, pese a encontrarnos en el lugar de grabación, se intentó minimizar la paradoja del observador manteniendo una actitud pasiva y no participativa en el desarrollo de las sesiones.

Ciertamente, es un componente que no se pudo reducir a cero por las características y necesidades del estudio, por lo que los datos obtenidos se considerarán como los que describen la realidad acontecida.

En resumen, las herramientas principales empleadas para obtener los datos sobre los cuales desarrollar nuestra investigación fueron tanto la grabación del contexto de interacción del aula como la observación y toma de notas en las clases de ELE a partir de plantillas prediseñadas. La observación y toma de notas suponen técnicas que generarán datos subjetivos sobre la manifestación de autoridad en el rol del docente y las llamadas de atención realizadas en la acción discursiva en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje del español como L2. Según Dörnyei (2007), los métodos cualitativos tienen como objetivo examinar datos complejos y detallados para dar sentido a un conjunto de elementos presentes en los fenómenos observados. Como hemos establecido en el apartado anterior, este estudio se sustenta bajo el marco conceptual del AC, a partir del cual podemos observar y analizar las acciones comunicativas en detalle. Las grabaciones de aula en un primer momento nos aportarán datos objetivos en tanto que se reconocerá la situación real, sin embargo, bajo el prisma del investigador estos datos se transformarán en subjetivos. Además, nos permitirán examinar el contexto de forma detallada y exhaustiva y seleccionar las informaciones relevantes para configurar nuestro estudio, así como obtener un volumen de datos interpretable suficiente para contrastar y complementar con otros procedimientos cualitativos. El análisis de los datos recopilados será adaptado a nuestras necesidades y objetivos de investigación.

#### **4.3. Contexto y participantes**

En el presente apartado procederemos a describir la muestra de participantes de nuestro estudio para establecer un contexto delimitado en cuanto al tipo de estudiantes, docentes y en general, la idiosincrasia del grupo objeto de estudio.

La obtención de datos para el análisis de nuestro estudio se llevó a cabo en un curso de ELE gratuito ofrecido por la Universidad de Barcelona y dirigido a estudiantes Erasmus de nivel A1. Se trataba de un curso impartido en un contexto de inmersión, extensivo, de 30 horas de duración, programadas en 2 sesiones semanales de 2 h durante dos meses (del 1 de marzo al 26 de abril), y que ofrecía a los alumnos 4 créditos convalidables en sus respectivos estudios y un certificado (no oficial) de idioma. Era un curso que se enmarcaría en la formación reglada técnicamente, en tanto que era desarrollado dentro del contexto universitario, aunque, sin embargo, no cumplía con muchas de las especificidades de esta: no seguía un programa curricular específico, sino que era el docente o los docentes quienes diseñaban y dirigían las clases en consonancia con el nivel del curso y según los contenidos

establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). El sistema de evaluación se configuraba a partir de la asistencia obligatoria (con un mínimo del 80%) y la participación proactiva de los estudiantes durante las sesiones.

El curso contaba con un total de 17 alumnos, 2 docentes en formación y 1 docente experimentada en la enseñanza de LE y encargada de la tutorización de los docentes en formación y de la supervisión y gestión del curso. Todos los estudiantes eran Erasmus en la Universidad de Barcelona y asistían a la Facultad de Educación para atender a las sesiones del curso. Los datos etnográficos de los estudiantes (extraídos a partir de los registros de inscripción y conversaciones con la tutora) aportan que se trataba de un grupo bastante homogéneo en cuanto a edades, comprendidas entre los 20-24, el nivel de idioma de la lengua, A1 o inferior según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002), y los objetivos y grados académicos, ya que todos eran estudiantes universitarios de grados pertenecientes a la corriente humanística, social o de idiomas. En cuanto al nivel de la L2, cabe mencionar que pese a enmarcarse en una misma franja, tanto en el papel como durante las sesiones se pudieron advertir ciertas diferencias por lo que se refiere al dominio de la lengua y proceso de aprendizaje. Todos ellos eran de procedencia occidental, concretamente europea: (2) islandesas, (1) eslovena, (1) irlandesa, (1) polaca, (1) turca, (1) sueca, (5) alemanas, (1) finlandesa, (2) belgas, (1) noruega y (1) austriaca. Pese a ser un curso multicultural y multilingüe, el grupo de estudiantes empleaba el inglés como lengua vehicular, incluso se apreciaba en algunos determinados momentos en el discurso docente. El único dato que resultó bastante dispar con respecto a la información etnográfica fue el género de los estudiantes (16 mujeres y 1 hombre).

En cuanto a los docentes en formación, objeto central de nuestro estudio, hacia los cuales nos dirigiremos de ahora en adelante como P1 y P2, ambos son estudiantes del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (MFPELE) de primer año, hispanohablantes nativos y procedentes de España y México, respectivamente.

P1 tiene 25 años, es licenciada en Traducción e Interpretación, aunque nunca ha ejercido de ello. Tiene experiencia en el mundo laboral, pero no tiene experiencia previa en el área de la educación como docente en ELE u otras disciplinas. P2 tiene 35 años y cuenta con una licenciatura en Enseñanza de Francés y otra en Canto de ópera y Concierto; además posee un máster con mención especial en canto y otro en ciencias del lenguaje. Tiene experiencia como profesor de clases particulares de español, canto y otras materias. Por último, describimos a la tutora de los docentes en formación y supervisora de las prácticas de P1 y P2, además de la responsable del curso. Tiene 42 años y es de procedencia española. Es licenciada en Filología Inglesa y masterada como profesora y lingüística aplicada de ELE.

Cuenta con una amplia trayectoria en la docencia de ELE en centros reconocidos del panorama nacional e internacional que supera los 15 años. En la actualidad y desde hace más de 4 años, trabaja como profesora asociada en la Universidad de Barcelona y, desde hace 7, como formadora y tutora de profesores de ELE.

#### **4.4. Categorías del análisis de datos**

En este estudio, nos centramos en las llamadas de atención como acciones discursivas que generan autoridad en el discurso del docente en formación durante su intervención en el aula de ELE; también prestamos atención a aquellas (no)acciones realizadas por el alumno que motivan o causan este fenómeno discursivo. Ante el inmenso abanico de interacciones que se producen entre profesor y alumno durante una lección en el aula de ELE y la necesidad de realizar una descripción operativa, decidimos secuenciar el campo de análisis y categorizar el discurso docente durante la práctica discursiva para lograr ser capaces de observar detenidamente las posibles diferencias o características de las llamadas de atención y los efectos que tienen en las acciones discursivas. De acuerdo con Sayago (2014), creemos que “el problema de la heterogeneidad teórica se puede resolver mediante la atenta observación de un criterio de pertinencia y de rigurosidad que guíe la selección de las categorías apropiadas y el diseño de los procedimientos de análisis” (p. 3). Nuestro modelo de categorías está basado en el aportado por González Argüello (2001; 2006), el cual divide las secuencias del discurso docente en fases de intervención a partir del análisis de datos y de las estructuras que aparecen en el discurso docente como si de categorías mentales se tratase. González Argüello (2001) dice que: “La clase es como una sucesión de momentos que presenta características diferentes” (p. 332), por consiguiente, el discurso también será distinto y contendrá rasgos distintivos. A continuación, presentamos la lista y una breve descripción de las categorías establecidas por González Argüello (2001; 2006). Esta lista ha sido transformada por las características de los datos y necesidades específicas de investigación, por ese motivo añadimos como acción docente la última de las categorías (7), la cual se decidió incorporar al observarse necesaria para categorizar los datos de nuestra investigación. Asimismo, con este criterio, pero en su acción inversa, se prescindió de incluir la categoría de modelaje<sup>4</sup> por no ser relevante a la hora de analizar los datos.

1. Discurso social: Se trata de una fase de interacción espontánea donde se genera un diálogo distendido entre profesor y alumno y favorece el acercamiento entre ambos, además de motivar

---

<sup>4</sup> Modelaje: “modificaciones de actividades y ejemplificación de las mismas [...] el dialogo entre el professor y estudiante para facilitar la ejecución de tareas”. (González Argüello, 2001, p. 326).



la participación del alumno de forma no controlada. El discurso social se caracteriza por “preguntas de respuesta abierta en las que no está practicándose ninguna estructura concreta, ni ningún elemento léxico, los alumnos tienen libertad para explicar lo que quieran” (González Argüello, 2001, p. 341).

2. Presentación de contenidos: Se considera la fase “más orientada hacia el tema y menos hacia las actividades” (González Argüello, 2001, p. 342). En ella se introduce un tema o materia nuevos de diversa índole (gramática, léxico, aspectos culturales, etc.).
3. Instrucciones: Correspondiente a los fragmentos discursivos u oraciones en la interacción en los que se expresan las normas o pautas a seguir para realizar las actividades (ejercicios, dinámicas, juegos, etc.).
4. Práctica controlada: Es aquella en la que se espera la “actuación lingüística del alumno en la resolución de actividades, tras la introducción de contenidos” (González Argüello, 2001, p. 327). Consiste en el desarrollo de actividades pre-comunicativas y estructurales, entre otras, que generan un resultado predecible por la mecanización de su naturaleza.
5. Práctica semicontrolada: También denominada como ‘práctica libre’. En contraposición con la anterior, “no se reduce a la ejecución de actividades de repetición de estructuras, sino que serían las actividades realmente comunicativas en las que los alumnos activan lo practicado anteriormente” (González Argüello, 2001, p. 327). Es decir, aquellas en las que el resultado obtenido depende de la creatividad y comprensión previa del estudiante, además la presencia del docente no juega un papel crucial en el desarrollo de la actividad, se orienta hacia el apoyo.
6. Corrección: La secuencia discursiva de corrección en nuestro contexto la entendemos como aquella en la que se ponen en común y se evalúan los resultados de una actividad.
7. Gestión de la conducta: Esta fase discursiva a cuando se genera una acción no preferida por razón conductual en el entorno de clase. Son secuencias en las que el alumno realiza ‘*parallel activities*’ (Koole, 2007, p. 495). El término ‘actividad paralela’ (Klattenberg 2020b) describe el comportamiento iniciado por el alumno y que se desarrolla simultáneamente a la acción docente durante lecciones, fases o actividades.

De este modo, basándonos en el modelo de González Argüello (2001; 2006), organizamos las observaciones y toma de notas bajo las clasificaciones que acabamos de describir, lo cual nos permitió ordenar el discurso docente en secuencias discursivas de manera rápida y eficaz. Después, hicimos lo mismo con el análisis detallado de las grabaciones de aula.

**Tabla 2**

*Tabla de la categorización de los datos en las fases del discurso docente<sup>5</sup>*

<b>Categorización de datos</b>	
<b>Discurso social</b>	<b>2</b>
<b>Presentación de contenidos</b>	<b>3</b>
<b>Instrucciones</b>	<b>3</b>
<b>Práctica controlada</b>	<b>1</b>
<b>Práctica semicontrolada</b>	<b>6</b>
<b>Corrección</b>	<b>7</b>
<b>Gestión de la conducta</b>	<b>9</b>
	<b>Número de casos: 31</b>

Como hemos expuesto a lo largo de este capítulo, el análisis de datos se estableció en 31 casos en total los cuales fueron extraídos, transcritos y segmentados en 7 categorías de las grabaciones obtenidas en el aula de ELE. Presumiblemente, la naturaleza de cada una de estas categorías determinará la configuración e interaccionalidad con las que el docente produzca la llamada de atención durante la acción discursiva. Por lo que, dará lugar a un análisis de datos con mayor contextualización e información de la intencionalidad, es decir, más rico y preciso.

---

<sup>5</sup> Fuente: elaborado a partir de las categorías de González Arguello (2001; 2006).

## 5. Análisis y resultados

En esta sección, se llevará a cabo un análisis detallado enfocado en cada uno de los extractos seleccionados empleados para ilustrar las categorías empleadas en la organización del discurso docente. De este modo y de acuerdo con la categorización mencionada en el apartado de metodología (apartado 4.4), con tal de aportar información que permita presentar un análisis de datos estructurado al lector: describimos el contexto situacional previo y del momento en el que se produjo cada fragmento y aportamos el extracto en cuestión; a continuación relatamos los turnos de habla en la interacción y la ubicación de la llamada de atención y efectuamos la interpretación del extracto que responderá a las preguntas de investigación 2 y 3 conforme a las acciones docentes y del alumno. Por último, exponemos los comentarios e interpretación generales del extracto para con el fenómeno de estudio.

### 5.1. Las llamadas de atención en el discurso social

El discurso social docente, tal y como hemos descrito en el apartado anterior, es aquel que asociaríamos a un tipo de interacción menos marcada en la dinámica de una secuencia didáctica, se suele dar al inicio de clase y tiene como foco de atención interacciones centradas en el significado.

En el extracto que presentamos a continuación, se muestra la interacción que se genera al iniciar la participación de P2 en la sesión de clase, una sesión que se ha desarrollado a medias entre los dos profesores en formación y cuya primera hora ha impartido P1. El grupo de estudiantes, que ha finalizado la actividad anterior demandada por P1, comienza a hablar entre sí, algo distraídos y desconectados del contexto de clase. Frente a la situación actual de aula, P2 trata de establecer una breve interacción con el grupo como su primera toma de contacto de la sesión con la intención de recuperar la atención del alumnado e iniciar la acción docente; al no obtener respuesta a sus preguntas iniciales, concurre en una llamada de atención.

S4: (1) 57'52''-58'46''

01 P2: chicos (.) chicas:: chicas (.) verdad? †cómo están en el  
02 → día de hoy? (.) bien? (2.0) despiertas? (0.5) **ah:: pero**  
03 **respóndanme.** están bien o mal? (2.3) no oigo nada. (1.5)  
04 bien no? oiga::n (1.5) en el día de †hoy (.) estamos  
05 hablando de cosa::s <de cosas que nos gustan (1.0) y cosas  
06 que no nos gustan> (0.5)

P2 inicia la acción discursiva con un intento de “chascarrillo” y tras un alargamiento vocálico repara la oración y a continuación, les hace una pregunta sobre su estado. A esta le sigue otra interrogativa cerrada, por lo que se les presenta una respuesta más sencilla ‘sí o no’ (líneas 1-2). Después de una pausa de 2 segundos y sin réplica a su discurso por parte del grupo, lo restablece con lo que consideramos una atenuación precedente a la llamada de atención ‘estar despierto’ en forma de interrogativa (línea 2). Seguidamente, tras una breve pausa y una interjección con alargamiento vocálico en lo que, creemos, podría suponer una queja ante la actitud del alumno, realiza la llamada de atención ‘ah:: pero respóndanme’ (líneas 2-3) que acompaña con la pregunta inicial reformulada y con una enunciativa que, claramente, cumplen con la misma intención y aluden a la llamada de atención inicial (línea 3). Finalmente, P2 cede ante la no participación del grupo y concluye la fase discursiva con una aseveración interrogativa (línea 4). Después cambia el tono e intención del discurso, a partir de la expresión ‘oiga::n’ alargada vocalmente y con una pausa para iniciar con la explicación del contenido didáctico que se impartirá en la sesión a través de una oración enunciativa expresada con un ritmo lento (líneas 5-6).

La acción discursiva docente de este extracto muestra una tendencia a introducir precedentes atenuados que dirigen hacia la llamada de atención como núcleo del discurso. Podemos observar que, desde el principio, el profesor identifica la acción no preferida del grupo de alumnos, la cual consiste en omitir la solicitud de interacción propia de la categoría del discurso social. El profesor inserta un indicio y una rotura en la propia acción discursiva como tal que conducen a la posterior llamada de atención. La llamada de atención está a su vez atenuada y personificada hacia el ‘vosotros’. El tono se suaviza de nuevo hacia el final del reclamo, cuando el docente no observa alteración en la interaccionalidad de los estudiantes y entiende que probablemente no suceda y cesa la fase discursiva.

En el extracto (2), observamos como de nuevo el docente manifiesta la intención de propiciar una conversación distendida y bidireccional con los alumnos que en este caso alude a los conocimientos previos de cada uno. La interacción se establece al inicio de la sesión, cuando la mayoría de los estudiantes se encuentran en el aula. Al final de la presentación de una actividad en la que se muestran diversas imágenes sobre ciudades del mundo, la última fotografía da pie a un intento de interacción distendida iniciada por P1, durante la cual, pregunta por la película de *Buscando a Nemo*, película que se desarrolla en la ciudad de la imagen.

S5: (2) 08'11''-08'40''

01 P1:           sabéis lo que es: (.) <Pe Sherman en la calle Wallabi

02               cincuenta y dos>? (2.0) no?

03 ( ):           creo que es de::: (0.5) ↑Nemo?

04 P1:           muy bien. no s- la habéis visto (.) *Nemo?* (1.0) *Finding*  
05           *Nemo?* (1.0) si? (.) **os veo:: ((gesto dormir)) (1.0)**  
06 →           **dormidos (.) dormidos (.) eh::? (2.0)** <es lunes (1.0) a las  
07           ocho y media> (.) **estáis::: (3.0)** pues muy bien (.) era  
08           Sidney.

P1 elabora el enunciado a partir de una imagen aludiendo al conocimiento compartido ‘sabéis lo que es:’ y que prolonga en su pronunciación a la hora de dar datos específicos, con la intención de aportar claridad al enunciado (líneas 1-2). Después, hace una pausa de 2 segundos y al observar que no hay respuesta, refuerza la anterior con una pregunta negativa (línea 2). En el siguiente turno de habla interviene una alumna con cierta dubitación que se puede percibir en el alargamiento vocálico, para concluir su intervención con la respuesta a la pregunta docente (línea 3). P1 corrobora la intervención de la alumna y continúa con la pregunta para el resto. Nombra la película en español y tras una pausa lo hace en inglés (líneas 4-5). Finaliza la elicitación para introducir los elementos que conducirán a la llamada de atención: un alargamiento vocálico que alude directamente al grupo y seguidamente el gesto ‘estar dormido’ (línea 5). Después de una pausa corta, explicita la llamada de atención verbalmente con una repetición del término: ‘os veo:: ((gesto dormir)) (1.0) dormidos (.) dormidos (.) eh::?’’, lo cual atenúa el reproche en cierto modo, pero consigue hacerlo evidente al repetirlo 3 veces (incluyendo el gesto anterior) y termina con una interjección que incluye el alargamiento en tono ascendente (línea 6). La docente muestra una actitud algo paternalista y decepcionada ante la acción del alumno, por ello alude acerca del comportamiento y la no interacción de los alumnos, haciendo notorio el contexto y refiriéndose a ellos (‘estáis’) de nuevo. Después de una pausa relativamente larga, pasa por alto la situación hasta donde se puede interpretar, con cierto descontento y luego, retoma la actividad (líneas 7-8).

La docente aquí se distancia del discurso pedagógico para iniciar una secuencia de discurso social y distender el peso didáctico. La acción discursiva recibe una respuesta de tan solo un alumno, sin embargo, no es la acción preferida, ya que esta remite al grupo en su conjunto. Cuando retoma el turno de habla podemos observar ciertos indicadores de una modificación en el discurso docente. La acción que se demanda del grupo en este segundo turno es una simple aseveración (la pregunta ya ha sido resuelta) para cumplir con la acción interaccional. Ante la falta de cumplimiento del acuerdo por parte del grupo, el discurso docente torna en la rotura de discurso progresiva que da paso a la llamada de atención atenuada y personificada y a la muestra de una actitud de disgusto en torno a la situación.

Los ejemplos analizados permiten obtener ciertos patrones en la configuración de la demanda o llamada de atención en el discurso social. En esta fase discursiva el docente genera una petición de

interacción ‘espontánea’ de acuerdo con las características del propio discurso y cuando no se obtiene la respuesta esperada, se ejecuta una llamada de atención que se inicia con alargamientos vocálicos y se eleva con recursos vocálicos como las elevaciones tonales al final del término, también sonoros, dialogales o gestuales que acompañan, y a su vez, implican la relación de progresividad de la llamada. Las llamadas de atención observadas en el discurso social vienen precedidas de indicadores previos a la demanda, como pueden ser los alargamientos vocálicos o las interrogaciones. Otros hechos sustanciales que tener en cuenta serían: a) la fase en la que se produce la llamada de atención, que en esta categoría siempre sucede al inicio; y, b) la atenuación en la selección de términos empleados propiamente como el reproche o llamada de atención y, sin embargo, c) la referencia y señalación al grupo de forma directa, que, como veremos en otras categorías no siempre ocurre.

## 5.2. Las llamadas de atención en la presentación de contenidos

En la presentación de contenidos con lo que respecta al discurso docente, se incluye todo aquello que forma parte de la muestra, ya sea de forma gráfica, verbal o física, sobre el tema que se está tratando. Esto abarca aspectos como el léxico, la gramática, la cultura y otros elementos relevantes. En el primer extracto que presentamos, P1, después de trabajar mediante ejemplos prácticos contenidos gramaticales sobre el género de los sustantivos, proyecta una diapositiva con oraciones que explican la regla gramatical, pero que deben ser completadas. En el transcurso de la introducción a la diapositiva y lo que deberán hacer los estudiantes, P1 observa que E15 está distraído con el móvil. Por lo que se refiere a la llamada de atención en la presentación de contenidos, en el extracto (3) se aprecia una personificación que efectúa P1 hacia el alumno, en este caso E15.

S2: (3) 68'56''-70'03''

01 P1: vale (.) aquí tenemos la norma (1.0) >que serían las  
 02 palabras< que ↑ como ha dicho vuestra compañera- ((mira a  
 03 → E15)) >**E15**< (.) **puedes leer?** (3.1) ((señala en la pizarra))  
 04 esto de ↓ aquí (4.6) puedes leerlo? (3.0) <las palabras que  
 05 terminan en o:?> (5.1) puedes leerlo en voz alta? (1.0)  
 06 *can you read it to the:: class?* (1.0) ((señala pizarra de  
 07 nuevo)) *this* E15 (.) *please*.  
 08 E15 ((lee en voz alta))

P1 después señalar verbalmente la norma, acelera el ritmo del enunciado para poner énfasis con un sustancial golpe de voz en el pronombre ‘que’ que introducirá la oración subordinada con remisión al

contexto antecedente (líneas 1-2). Sin embargo, en este lapso produce una autointerrupción en su discurso al observar a E15. Con la intención de reconducir la situación, nombra al sujeto y efectúa la llamada de atención (‘>E15< (.) puedes leer?’) que, tras una pausa suficiente y al no obtener réplica, viene acompañada del señalamiento y explicitación verbal y gestual sobre la acción que espera del alumno después de la repetición de la directiva (líneas 3-4). Seguidamente, cede el turno de habla a E15 con una pausa larga, pero no obtiene réplica y comienza a leer el enunciado extendiendo su duración en la pronuncia para realizar otra pausa aún más larga (de más de 5 segundos) y pedir que responda a la demanda (líneas 4-5). Tras la participación negativa, recurre a elicitación de la directiva en inglés (lengua vehicular del curso) ‘*can you read it to the:: class? (1.0)*’ junto con el gesto de señalar de nuevo física y verbalmente la demanda, además de personificar hacia quien va dirigida (línea 6-7). Finalmente, tras 5 llamadas de atención, el estudiante accede o entiende la petición y lee en voz alta (línea 8).

Este fragmento se caracteriza por la realización de la llamada de atención de forma abrupta pero reiterada hacia un alumno. Si examinamos el patrón natural de la acción discursiva en la presentación de contenidos (en este caso gramaticales), el docente espera, como condición inherente de la categoría del discurso, la atención del alumno. Al no cumplirse esta normatividad por parte del alumno, se produce una alteración inmediata en la acción discursiva y se ejecuta la llamada de atención personificada y de manera directiva. La prolongación de la conducta no preferida “obliga” al docente ser incisivo en la caracterización de su discurso con la repetición de la demanda hasta su aceptación.

En el siguiente extracto, P1 alude al grupo para lograr su involucración, además de su atención con una llamada de atención en forma de elicitación. Se proyecta una diapositiva que presenta un texto que cumple con el formato de una publicación de Instagram; P2 pretende extraer una serie de contenidos gramaticales de la imagen mostrada, para ello, busca la acción activa de los estudiantes en la inferencia de la norma.

S7: (4) 21'27''-21'51''

01 P2:           ↑tenéis que ↓venir (1.0) esta es una forma de dar (.)  
 02               ↓obligaciones, (.) ahá? qué verbo utilizamos aquí? (.) qué  
 03 →           verbo es? (1.0) **no escucho, (2.0) qué verbo es?** ((mira a la  
 04               clase))  
 05 E16:       °tener°  
 06 P2:       tener (1.0) ahá? (.) ↓tener (1.5) hmm?

Inicialmente, vemos como P2 modula la voz en su discurso pasando por la elevación, caída y énfasis de tono con el propósito de generar un interés en la explicación del fenómeno (línea 1), concretamente el de las oraciones imperativas. Después de una interjección en modo interrogativa (que busca la reafirmación de lo anterior), hace una pregunta abierta y directa al grupo sobre el verbo que se utiliza (línea 2). Tras repetir la directiva y una breve pausa, ejecuta la llamada de atención ('no escucho, (2.0) qué verbo es?') que realiza con una tonalidad invariable. Da unos segundos al grupo para reaccionar y a continuación repite la pregunta inicial acompañada de la mirada incisiva a la clase (línea 3). E16 toma el turno de habla y responde en voz baja (línea 5), P2 subraya la respuesta del alumno y termina su intervención con una serie de elementos lingüísticos y prosódicos que pretenden remarcarla y a su vez, creemos, destacar la dinámica establecida en esta secuencia de interacción y la acción esperada (línea 6).

Como se acaba de observar, el docente emplea un recurso recurrente a la hora de presentar contenidos, que es aludiendo de forma directa al enunciado. La llamada de atención aquí tiene un cierto carácter de inmediatez que viene determinado por la asimilación de la respuesta. En las líneas iniciales se elicitaba la respuesta, por lo tanto, la interrogativa parece ser una mera corroboración del seguimiento y atención al contenido expuesto. Por ello, el tiempo destinado a la acción discursiva de los estudiantes es tan limitada *a priori*.

En los extractos con los que se han ejemplificado las llamadas de atención en la presentación de contenidos, podemos observar cómo los roles canónicos en la relación profesor-alumno son más visibles. El docente presenta unos contenidos, en ambos casos gramaticales y efectúa una llamada de atención en forma de directiva y de elicitación, esperando una respuesta que eventualmente se debe cumplir por parte del alumno. El recurso principal en esta categoría lo encontramos en la propia llamada de atención revestida de dos tipos de oración y finalizada en tono ascendente o de interrogación. Otra de las herramientas que hemos observado recurrentes para lograr el fin es el uso de las pausas (mayores o menores), que, si nos detenemos en el análisis, son frecuentes y representativas no solo en su colocación, sino por el ritmo y actitud que establecen en la acción discursiva docente; además, también advertimos diversos cambios tonales empleados como medio para la construcción interaccional de la llamada de atención. Uno de los hechos distintivos más característicos de la llamada de atención en la presentación de contenidos podemos decir que es la inmediatez de su ejecución y la funcionalidad que posee.



### 5.3. Las llamadas de atención en las instrucciones

En el discurso docente, las instrucciones son aquellos enunciados que contienen las normas o pautas a seguir para realizar una actividad (ver apartado 4.4). En el extracto que presentamos a continuación, la llamada de atención se realiza ante la falta de réplica del grupo con respecto a la demanda realizada por el docente. P2 da las instrucciones necesarias para realizar una práctica en la que los alumnos deben encontrar a la pareja que corresponda según las oraciones que tengan cada uno de ellos. Para clarificar la explicación, ilustra la dinámica de la actividad con un ejemplo que efectúa con una de las alumnas (E2).

S7: (5) 51'21''-51'50''

01 E2: ( )=

02 P2: =muy bie:::n (0.5) dame esta entonces ((se acerca a E2 y le

03 entrega un papel)) (1.0) te cambio ↑este (.) y (1.0)

04 vamos a levantarnos (.) y buscar a nuestras parejas (1.0)

05 → hmm? (1.0) >↑**vamos vamos vamos**<. (1.0) ((hace aspavientos

06 con las manos)) chicas. (1.5) ((hace gesto de levantarse))

07 >nos levantamos?< (2.0)

08 (VE): ((algunas alumnas se empiezan a levantar))

09 P2: buscamos nuestras parejas¿

10 (TE): ((se levantan))

El primer turno de habla lo efectúa E2, quien representa junto con el docente, uno de los sujetos ilustrativos de la dinámica. P2, valida su actuación discursiva con un ‘muy bien’ y después de una breve pausa le da el papel para emparejarlo con el suyo y así representar la dinámica de la tarea; finalmente, le da un papel nuevo para que pueda iniciar la dinámica junto al resto del grupo (líneas 2-3). Un alzamiento del tono en el demostrativo y énfasis en la conjunción ‘y’ y una pequeña pausa marcan el anuncio de algo importante, la demanda directa de una acción hacia los estudiantes con énfasis en el verbo, es decir, hacia la acción por realizar (línea 4). Tras dar la instrucción, pregunta de forma implícita y muestra su actitud a través de la interjección sobre el porqué no está sucediendo la acción demandada. Posteriormente, en un tono notablemente ascendente y la condensación de la llamada de atención, repite el término (‘>↑**vamos vamos vamos**<.’) para explicitar que el grupo realice la acción (línea 5). El movimiento gesticular que acompaña a la llamada resulta esclarecedora y acorde a la demanda de actuación previa. Finalmente, P2 alude al grupo directamente con ‘chicas’, otra vez en combinación de un gesto, esta vez simulando el ‘levantar’ (algo o a alguien), e incluyendo el ‘nosotros’ (‘>nos levantamos?< (2.0’) en la acción que exige (líneas 6-7). El desarrollo de esta

secuencia produce que varias de las alumnas se empiecen a levantar (línea 8). P2 aprovecha esta respuesta y realiza una demanda en forma de pregunta que remite a una de las instrucciones iniciales y que remarca con el énfasis verbal (línea 9). Finalmente, todos los alumnos se levantan (línea 10).

La acción discursiva inicial del docente cumple con lo establecido para con las instrucciones: se dan unas directrices sobre cómo realizar la dinámica. La respuesta preferida sería el cumplimiento de esta directriz por parte del grupo de alumnos. Sin embargo, la intención discursiva del docente fracasa y el grupo no reacciona. Por ello, el docente se ve obligado a recurrir a la llamada de atención, también expresada en forma de directiva, adecuándose a las particularidades de la categoría que sustenta y apoyado por un conjunto de gestos que ensalzan no solo la llamada de atención sino también la demanda inicial. La acción se reitera hasta que se cumple.

En el extracto que presentamos a continuación (6), observamos como el docente intenta dirigir y organizar la dinámica que va a suceder. Se trata de una práctica guionizada en la que los alumnos, a través de sus móviles y por parejas, deberán acceder a un código QR mostrado en pantalla y resolver lo que se les propone. Durante el conteo de alumnos y la asignación de parejas, los alumnos no prestan atención. Es en este proceso cuando se genera la llamada de atención al observar que no atrae el interés de algunos estudiantes.

S3: (6) 07'57''-08'20''

01 P2: a ve:::r >uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho  
02 → nueve< diez (.) a ver ((hace gesto de saludar)) †**todos**  
03 **véanme, ahá? (2.0)** ((señala a los alumnos uno por uno))  
04 uno (.) do:s (.) tres (.) ((silba)) cuatro (0.5) cinco (.)  
05 ahá? ((se acerca y saluda a la alumna)) †amiga (0.5)  
06 u:no (0.5) dos (0.5) tres (.) cuatro cinco (0,5) okay?  
07 (1.0) >get with your partner with your same number< (.)  
08 please.

P2 inicia el conteo de los alumnos hasta ‘diez’ comprimiendo el enunciado en su realización para agilizar el proceso (líneas 1-2); a través de la expresión ‘a ver’ y un gesto que acompaña el cambio del tono discursivo (saluda a los alumnos), introduce la llamada de atención ‘†todos véanme, ahá? (2.0)’ la cual solicita que el grupo preste atención (líneas 2-3). Con una entonación sostenida efectúa una interjección que pretende reafirmar lo dicho y finaliza con ascendencia tonal (líneas 3-4). Después, reanuda en conteo para establecer las parejas, esta vez señalando a cada uno y con un ritmo pausado, con micropausas después de cada número. Repentinamente, enfatiza el ‘tres’ y silba (presumiblemente

hacia la estudiante número 4), después sigue con el conteo hasta la quinta persona (líneas 3-4). De nuevo emplea 'ahá' en forma de pregunta, pero esta vez con la intención de saber si se ha comprendido. Se acerca y saluda a una alumna para después dirigirse a ella como '¡amiga (0.5)!', con cierta condescendencia. Después de una breve pausa continua con el conteo lento hasta el último alumno (líneas 5-6). Finalmente, precisa la última fase de la instrucción comprimiendo el contenido del enunciado y con alternancia en el lenguaje, lo cual muestra una actitud seria frente a la acción de los estudiantes, quienes han mostrado una actitud poco comprometida para con la situación interaccional (líneas 7-8).

La acción discursiva en este fragmento observamos que no sufre modificaciones. Pese a la conducta no preferida del alumno, en este caso por no prestar atención ante la situación contextual, la llamada de atención se produce como señal de advertencia para recuperarla y se ajusta a los rasgos distintivos de la categoría. Por el mismo motivo, es una llamada de atención solemne y eficaz.

En los ejemplos presentados observamos como la llamada de atención se efectúa de una forma un tanto abrupta, es decir, sin información o elementos previos que nos indiquen que va a suceder, como si de repente sonase una alarma que no esperas. Este hecho creemos que puede venir determinado no solo como recurso para alertar al grupo sino como intento para dinamizar la actividad. Además, debemos tener en cuenta que la llamada de atención se genera ante la (no)reacción del grupo de estudiantes ante la demanda, por lo tanto, debe accionarse algún otro mecanismo en la acción discursiva docente para lograr el objetivo: que el alumno realice la instrucción. Otros mecanismos empleados que acompañan a la llamada de atención en las instrucciones son los gestos, que, en esta fase, son bastante relevantes, ya que aportan información y unívocamente expresan y referencian la acción que se demanda. Resulta interesante también el empleo de la tonalidad tanto en su ascendencia, caída como resaltado, que de la manera que ha sido empleada aporta cierta seriedad e inserción de autoridad. Un patrón ilustrativo de la categoría de las instrucciones en el discurso docente es la producción de la llamada de atención reiterativa, con cierto carácter incisivo en el cumplimiento de la orden primaria, perteneciente a la categoría, que sustenta y conforma la acción discursiva docente.

#### **5.4. Las llamadas de atención en la práctica controlada**

La práctica controlada es aquella en la que el docente está presente en su dirección y explicitación, durante la realización de esta, a partir de sus intervenciones o por su diseño, es decir, no se encuentra espacio para la improvisación en el resultado de esta. En el extracto que presentamos a continuación, P2 realiza una práctica controlada que consiste en la reproducción de un vídeo al inicio de la sesión

sobre la diferenciación entre la ‘b/v’. Al finalizar el vídeo e inmediatamente después, inicia una breve explicación sobre la pronunciación de estas dos letras, ofreciendo ejemplos en la reproducción de los sonidos.

S3: (7) 06'25''-06-43''

01 P2:       ↓entonces (.) en español (.) no decimo::s ↑vivo (.)  
02            decimos (.) ↓vivo (1.0) >cómo decimos?< ((gesto que  
03 →           engloba a toda la clase)) (2.0) **ah::: este grupo est- está**  
04            **muy dormido en el día de hoy eh? (1.0)** a ver fuerte (.)  
05            ↑cómo?  
06 (VE):     vivo  
07 P2:       ↓vivo

P2 inicia la secuencia discursiva con un tono descendente que modula a lo largo del enunciado para presentar y hacer hincapié en el ejemplo que quiere que los alumnos reproduzcan (líneas 1-2); a continuación, comprime la elicitación y la acompaña de un gesto que pretende generar participación (‘>cómo decimos?<’) y motivar al alumno para ofrecer la réplica. Sin embargo, después de una pausa de 2 segundos, P2 entiende que la estrategia ha fracasado y que probablemente no obtendrá una respuesta, por ello cambia el tono discursivo e inserta una interjección a modo de queja con alargamiento vocálico (líneas 2-3). En el enunciado que viene detrás se observa un *cut off* que puede indicar cierto titubeo a la hora de hacer la llamada de atención. En la línea 4, observamos como mediante una atenuación ‘estar muy dormido’ ejecuta la demanda y llamada de atención en forma de interrogación (‘ah::: este grupo est- está muy dormido en el día de hoy eh?’); después de una breve pausa realiza un enunciado exhortativo (líneas 4-5) que finalmente acontece en la respuesta de varios alumnos (línea 6) y la corroboración de P2 respecto a la respuesta del grupo (línea 7).

La caracterización de la llamada de atención en cuanto al tipo de acción discursiva tiene dos vertientes en este ejemplo: la atenuación para no interrumpir el ritmo de la actividad y el carácter dinamizador. El docente demanda colaboración y participación en la práctica, pero la acción del alumno no satisface este propósito, en vista de esto, ignora la cesión del turno de habla (que ha sido traspasado) y es entonces cuando la llamada de atención se produce de una forma sutil, pero involucrando directamente al grupo de estudiantes.

En este ejemplo (7), la única llamada de atención que se ha observado en la fase de práctica controlada en nuestros datos, observamos recursos gestuales y vocálicos que ayudan al docente a respaldar la

llamada de atención. La llamada de atención *per se* está claramente atenuada con el uso de ‘estar muy dormido’, cuando el significado implícito es que no están respondiendo como deberían o él quisiera; sin embargo, también contemplamos el tono conversacional del discurso docente más serio con elementos como la alusión e incluso personificación de la llamada de atención con la inclusión del vosotros ‘este grupo’; aunque, por otro lado, con cierto carácter dinamizador con el uso de elicitaciones ‘a ver fuerte’ o exhortaciones ‘¿cómo?’. En el extracto se aprecia cierta vacilación a la hora de iniciar y constituir la llamada de atención (*cutt off*), cosa que podría explicar la inconsistencia que ofrece: el tono del discurso es solemne con motivo de mantener la autoridad y a su vez pretende impulsar y no detener la participación (así como hemos visto en otras categorías) en lo que al final es una actividad diseñada para el grupo de alumnos con objetivo y requerimiento de su acción. Podríamos decir que, sobre la base de este ejemplo, la caracterización de la llamada en la práctica controlada tiene una naturaleza mixta o combinada que atiende a diversos factores.

### 5.5. Las llamadas de atención en la práctica semicontrolada

Tal y como se ha expuesto en el apartado 4.4., se considera práctica semicontrolada aquella tarea o actividad en la cual la presencia del docente no está dirigida en su totalidad por la figura docente, se distingue de la controlada en que, a pesar de contener instrucciones y ciertas guías preliminares a su realización, es más libre y creativa y por ende el resultado es diverso.

El siguiente extracto es una práctica semicontrolada que se produce durante el inicio de una práctica libre centrada en interacción oral. Se pide a los alumnos que trabajen en pequeños grupos (3 o 4), mientras, P2 prepara la siguiente actividad. En este intervalo de tiempo, los alumnos hablan entre sí en un volumen considerable.

S7: (8) 27'05''-27'27''

01 P2: → ((levanta la cabeza y mira a la clase)) ay (.) ↑**escucho**

02 **mucho INGLÉS** (.) EH?:: quiero escuchar español ↓ ((se

03 acerca hacia los alumnos))

05 (VE): ((los alumnos reducen el volumen de voz))

06 ( ): *what means in spanish (fifty)/(fifteen)?*

07 P2: ↑cómo?

08 ( ): *fifteen in spanish*

09 P2: quince? ↓quince

P2, mientras está sentado en su mesa, levanta la mirada hacia la clase y lanza una interjección a modo de queja, para seguidamente efectuar la llamada de atención (‘↑escucho mucho INGLÉS’) marcada claramente con ese alzamiento tonal y la enfatización de algunos términos; después de una micropausa, otra interjección enfatizada y finalizada en tono ascendente con prolongación vocálica que forma parte de la secuencia previa y por tanto, expresa el desagrado para con la actitud de los estudiantes (líneas 1-2). Tras esto, elicitando la demanda y se acerca a los alumnos, cuya intención puede ser la de ‘marcar su presencia’ (líneas 2-3). La respuesta inmediata de los alumnos es bajar el volumen (línea 5) y uno de ellos le hace una pregunta, interpretamos que para dar a entender que el discurso producido estaba relacionado con la actividad. P2 pregunta de nuevo al no haber escuchado correctamente y el alumno repite, finalmente le resuelve la duda (líneas 6-9).

La llamada de atención viene caracterizada por la atenuación en su verbalización, no obstante, los elementos que la acompañan no solo no están atenuados, sino que son directivos, ergo: claros y evidentes. La conducta esperada para esta práctica se incumple de forma notoria, por lo tanto, el docente en su discurso y de acuerdo con el tipo de categoría, remite al acuerdo preestablecido, a lo que la acción del alumno responde satisfactoriamente tras la llamada de atención.

El extracto presentado presenta instrumentos empleados para acompañar la llamada de atención, en este caso: las interjecciones y elicitaciones que demandan una acción directa; además de la relevancia de los gestos que claramente imponen y hacen visible el rol docente en la negociación. Cabe mencionar que encontramos algunas similitudes con el ejemplo expuesto en el apartado anterior en la práctica controlada (7), principalmente en cuanto al tono conversacional general que de nuevo se decanta hacia uno algo más exigente, con oraciones directivas y elementos enfatizados tonal e incluso verbalmente ‘ya’, ‘eh’. Asimismo, presenta la llamada de atención atenuada ‘escucho mucho inglés’ para no romper la armonía o no sobresaltar al grupo. Podría deberse a una característica compartida en la tipología que caracteriza la acción discursiva, en tanto que ambas son actividades y tienen determinados requisitos y expectativas (aunque diversas). Además, en este ejemplo concreto, la acción del alumno no es la idónea, pero al fin y al cabo se está cumpliendo con el objetivo primario (la realización de la tarea) y la llamada de atención tiene una aceptación rápida.

## **5.6. Las llamadas de atención en la corrección**

Esta práctica pretende solventar las posibles incorrecciones que se generan en la realización de actividades y propiciar una exposición común de la actividad desarrollada. Puede ser llevada guiada por el docente, de manera autónoma o por pares, normalmente. El extracto que presentamos en primer

lugar (8) se contextualiza en una corrección abierta ya iniciada. Previamente, los alumnos han salido a la pizarra para escribir las oraciones que contienen los verbos de interés que han seleccionado de un texto. A continuación, P1 hace preguntas con respecto a los verbos para la reflexión metalingüística, es decir, para el aprovechamiento de la autoreflexión sobre el elemento de la lengua que se está tratando.

S6: (8) 32'56-33'24''

01 P1: bueno (.) <alguien sabe explicarme:: (1.0) qué indica (.)  
02 → ((señala)) este verbo?> (2.5) venga chicos, **sé que es**  
03 **pronto (0.5) y que estamos dormidos** (1.0), pero †vamos a  
04 intentarlo (.) *let's try*  
05 (VE): ((murmullos))  
06 P1: hm?  
07 E7: *there is* (.) *there are*.  
08 P1: perfecto, †vale (1.0) sí? (.) todos lo entendemos?  
09 (VE): ((asienten))

P1 inicia la secuencia enfatizando la expresión 'bueno' para indicar que se ha terminado la actividad anterior y comienza una dinámica nueva. Produce un enunciado de manera extensa con algún alargamiento vocálico y pausas entre medio y al final en el que pregunta acerca del contenido que han producido (línea 1-2). Después de una pausa suficiente y no recibir respuesta, alude directamente a los alumnos con ese 'venga chicos' y a continuación realiza una llamada de atención atenuada ('sé que es pronto (0.5) y que estamos dormidos'), que da la sensación de querer empatizar con la situación en la que se encuentran (líneas 2-4). El discurso en este fragmento está segmentado por algunas pausas y la entonación es continua hasta la conjunción adversativa 'pero' la cual enfatiza para, a continuación, elevar el tono en un intento de motivar al grupo. Después de algunos murmullos (línea 5), P1 retoma la alusión a la predisposición de los estudiantes (línea 6). Finalmente, E7 responde a la petición de P1 (línea 7) y después de validarla lanza una pregunta directa dirigida al grupo para corroborar si lo han entendido en lo que varios estudiantes asienten (líneas 8 y 9).

La acción discursiva docente demanda una dinámica perteneciente a la categoría de la corrección, sin embargo, es una práctica que requiere de un esfuerzo mayor o consciente por parte del alumno. Por ello, la llamada de atención es atenuada no solo con el uso de un eufemismo, sino con la inclusión del 'nosotros' que acerca las posiciones de los roles de ambas figuras: el docente se acerca al alumno y expresa que comparten el contexto. La acción del alumno responde a esta llamada de manera satisfactoria.

En el siguiente extracto (9), observamos a P1 al inicio de la fase de corrección dar instrucciones sobre cómo se va a corregir la actividad. La dinámica previa trataba de escribir 5 oraciones individualmente con los verbos que habían trabajado durante la sesión.

S6: (9) 75'25''-75'45''

01 P1: entonces:: (2.0) lo tenemos? >do we have it?< (1.0) sí?  
02 (0.5) 5 frases cada uno? (2.0) ↑vale (.) pues ahora quiero  
03 que cada uno de vosotros me diga (.) una frase. (1.5) vale?  
04 → (0.5) quién quiere comenzar? (1.0) **vais a hablar** ↑**todos**.  
05 (1.5) así que:: ↑quien quiera comenzar (.) 1 frase >por  
06 aquí< ((señala))  
07 E13: eh:: (1.5) ehm: (.) hizo (algo extraño)/(varios lagos)  
08 P1: ↑muy bien. qué suerte.

P1 pregunta acerca de si han terminado con la actividad para dar paso a la corrección, en este proceso alterna el lenguaje (línea 1). Tras una breve pausa y de ofrecer la posibilidad de réplica a los estudiantes, procede a la elicitación de la dinámica de corrección encabezada por ese 'vale' con tono ascendente (líneas 2-3). Parece que se trata de negociar la corrección por parte de la docente, porque emite varias preguntas y pausa su discurso deliberadamente. En ninguno de estos intentos obtiene respuesta, por ello recurre a la llamada de atención ('vais a hablar ↑todos.') explicitando que, pese al intento de negociación, la participación es obligatoria (línea 4). Después de otra pausa, esta vez más larga, continua y refuerza la llamada de atención con una locución conjuntiva con alargamiento ('(1.5) así que::'). Posteriormente, tras hacer constar esta premisa, abre la posibilidad de participación voluntaria de nuevo que, al fracasar, termina por dirigirse hacia uno de los alumnos, directamente enfatizando al sujeto 'aquí' (líneas 5-6). E13 responde ante el requerimiento directo de participación y pese al titubeo inicial, da paso al comienzo de la fase de corrección y P1 valida la respuesta ofrecida (líneas 7-8).

Este ejemplo muestra una acción discursiva que se requiere de manera habitual en las correcciones: en la fase de corrección el alumno, que es el sujeto que ha realizado la tarea, debe exponer (de una forma u otra) su resultado. Sin embargo, observamos como el alumno incumple el acuerdo interaccional al no dar signos de ceñirse a la acción preferida. La docente, en su llamada de atención, reivindica las normas "contractuales" de la fase en que se encuentran de manera implícita y, ante esta llamada, el alumno se ve obligado a realizar la acción demandada.



En los extractos analizados encontramos algunos elementos cuanto menos interesantes a la hora de proceder a la llamada de atención. En el primer caso, la atenuación de la llamada de atención hacia la acción comunicativa negativa que ha formulado el docente, además de la inclusión del ‘nosotros’ en ella que, en parte, implica cierta negociación y pretende el acercamiento de posturas. En el segundo (9), es característico que se produzca al inicio una correlación de negociaciones por parte del docente para realizar la dinámica, haciendo partícipe de nuevo al alumno en el proceso. No obstante, en este caso, la llamada de atención tiene un carácter contundente y no deja lugar a hacer caso omiso. Las llamadas de atención observadas se acompañan de elementos como pausas, enfatizaciones o elevaciones tonales y de alargamientos vocálicos. Ambas se ejecutan con mecanismos distintos, pero cumplen con el propósito principal de la acción discursiva de la fase de corrección.

### 5.7. Las llamadas de atención en la gestión de la conducta

La gestión de la conducta refiere a toda aquella acción que no cumpla con las expectativas de lo exigido o permitido en relación con la situación contextual. Es decir, en el aula no se permiten ciertos comportamientos que excedan o perturben el ritmo o actividad de la actividad docente o grupo. El extracto (10), sucede durante la realización de una actividad; los alumnos empiezan a hablar entre sí y se crea un ruido de fondo considerable. P1 entiende que han terminado y decide concluir la actividad y que los alumnos expongan lo que han hablado durante ellos ante el grupo-clase.

S2: (10) 58'11''-58'44''

01 P1: VALE (.) ↑E12 (.) nos puedes deci::r qué tenéis en común  
 02 con tu grupo? (0.5) qué vais a hacer el fin de semana::?  
 03 qué van a hacer tus compañeras:::?  
 04 E12: (1.5) ( )  
 05 P1: sí (.) ↑sí  
 06 (VE): ((empiezan a hablar entre sí))  
 07 E12: ((empieza a leer))[( )]  
 08 P1: → >[a ver] un momento< vamos a escuchar:::  
 09 qué hacen ellas (1.0) ((señala)) o qué quieren hacer?  
 10 (TE): ((se detiene ruido de fondo))  
 11 P1: gracias.

P1 concluye la tarea anterior marcando el énfasis a través de la expresión ‘VALE (.)’. Después, personifica la elicitación hacia E12 y pide que comparta su texto con el resto de los alumnos (línea 1).

Tras una breve pausa, modifica la pregunta inicial y emite dos más, reformulándolas e insertando un alargamiento vocálico final que parece dar pie a que inicie su turno de habla (líneas 2-3). E12 espera y verbaliza algo que no pudimos escuchar (línea 4). P1 escucha y refuerza la producción de E12 con dos ‘sí’, el último con entonación ascendente al inicio, para que la alumna continúe (línea 5). Entremedias se genera un ruido de fondo que proviene de varios estudiantes (línea 6). E12 empieza a narrar lo que se ha hablado en su grupo atendiendo a la solicitud de P1 (línea 7). Al oír a los alumnos que desarrollan una actividad paralela, P1 se solapa con el monólogo de E12 (a la cual interrumpe) debido a que el ruido de fondo no cesa, entonces comprime un enunciado para realizar la llamada de atención en forma de directiva (‘>[a ver] un momento< vamos a escuchar::’) y tratar de reconducir el foco de atención (línea 8). Refuerza la llamada de atención especificando verbal y gestualmente dedicarse a escuchar lo que dice su compañera sobre su grupo de trabajo, asimismo trata de generar el interés por ellas con la última oración que incluye cierto misterio de la forma que está formulada (línea 9). Los alumnos dejan de hablar (línea 10) y P1 agradece su acción (línea 11).

La acción del alumno rompe con aquellas normas preestablecidas de forma directa al estar en un contexto de aula, conductualmente en cuanto a la interferencia que genera (en este caso el entorpecimiento de la dinámica en curso). Por este motivo, la acción discursiva docente se presenta de manera abrupta, interrumpiendo la actividad en desarrollo y pedir explícitamente el cumplimiento de la norma de conducta. El alumno responde de manera consecutiva aceptando la llamada de atención.

El siguiente extracto (11), sucede en el desarrollo de una actividad gramatical; por parejas o grupos, los alumnos deben escribir la norma de los verbos regulares en presente. P2 realiza el monitoreo de la dinámica y acude a los diferentes grupos para supervisar y resolver dudas. Al llegar a un grupo concreto observa que E15 no está realizando la actividad.

S8: (11) 75'19''-76'18''

01 P2: a ver ((se acerca)) aqu- aquí co:- cómo vamos?

02 E12: ((hace gesto de ok con la mano))

03 P2: °pido pides piden° ↑muy bie:::n ((risa)) (1.0) ((levanta la  
04 mirada hacia E15 que tiene una postura tumbada)) y tú (.)

05 E16 (.) no?

06 E15: ((corrige postura y mira a P2))

07 P2: → >no tienes ganas< de escribir? ((se dirige a E15))

08 E15: ((señala a E9))

09 P2: ah. bueno (0.5) está ↓bien. (1.0) ((risa)) (2.0) oye (.)

10 ((hacia E16)) e:lla ((señala a E9)) ella ((hace movimiento

P2 se acerca a uno de los grupos que están realizando la tarea correctamente con la intención de mostrar su presencia ante un segundo grupo que está al lado del que él atiende en primera instancia. Pregunta sobre cómo va el desarrollo de la actividad de forma comedida con la intención de no interrumpir o molestar (línea 1). E12 responde con el gesto *okay* (línea 2). Aun así, P2, revisa superficialmente el contenido que reproduce en tono bajo, para a continuación darles la aprobación con un ‘muy bien’ efectuado de forma amigable. Después, mira hacia otro grupo, el cual era su objetivo de antemano y observa que E15 está ‘tumbado’ en la mesa. Se dirige hacia E16 (uno de los miembros del grupo) y realiza una pregunta negativa que podría referirse a si ‘no ha terminado’ o si ‘no necesita ayuda’ (líneas 3-5). Al acercarse, E15 corrige la postura inmediatamente y vigila a P2 (línea 6). P2 comprime parte del enunciado y ejecuta la llamada de atención (‘>no tienes ganas< de escribir?’) a través de una pregunta que refiere tanto a su postura anterior como a su participación en el desarrollo de la tarea (línea 7). E15 señala a E9, otra de sus compañeras (línea 9). P2 desiste ante la actitud desganada del alumno y atenúa la “respuesta” de E15 con una broma. Presumimos que al no haber causado ningún cambio en el comportamiento del estudiante decide no insistir en ello. En el transcurso de estos enunciados se producen diversas pausas y gestos, además de algún titubeo denotado por el alargamiento vocálico. Finalmente, repite la interjección ‘muy bien’ con caída tonal para zanjar el tema y aparcar la situación, aunque por la tonalidad parece que para P2 no está bien (líneas 9-11).

La acción discursiva del docente pretende reparar la brecha que ha creado un estudiante con su acción en cuanto a la norma conductual, que compromete cuestiones básicas contextuales: la postura acorde a la situación y la realización y seguimiento de la actividad generada. La personificación y atenuación de la llamada de atención resulta en la no aceptación total de esta por parte del alumno. La respuesta del docente ante esta reacción es omitir el resultado fallido de la llamada.

Los extractos que se han presentado son diferentes en la situacionalidad que muestran (10 y 11), por ende, dan lugar a dos tipos de llamadas de atención en cuanto la resolución de actitudes o problemas generados en el aula. Sin embargo, ambos comparten ese cierto grado de duda cuando el docente realiza la acción comunicativa. Los dos extractos emplean como recurso gestos y pausas, compresión de enunciados, alargamientos vocálicos y la ascendencia tonal al final de algunos de estos. En el primero, se ocasiona un momento abrupto en el que P1 decide intervenir y detener el discurso de la alumna para reparar la actuación de otros estudiantes que interfieren en la dinámica. La llamada de atención en este caso se produce mediante una directiva que durante su verbalización se atenúa; los enunciados correlativos pierden cierta fuerza y parecen una invitación a aceptar la demanda anterior. El segundo ejemplo, se trama con una estrategia que consigue corregir al menos una de las dos

conductas poco apropiadas (la postura en el aula). P2 hace evidente su presencia y alude hacia el sujeto que pretende reconducir. No obstante, al no ser suficiente, realiza la llamada de atención “negativa” como pregunta directa a E15 acerca de su comportamiento. La llamada de atención resulta fallida y parece que P2 no sabe bien cómo gestionarlo y opta por hacer caso omiso y atenuar el resultado de la interacción. Una característica inherente de esta fase creemos que es la de tener el foco en el alumno y mostrar un mayor grado de autoridad, es decir; como hemos visto, en todos los casos la acción del alumno influye en la acción docente, sin embargo, en esta categoría, es el motivo de ello y en consecuencia requiere de herramientas más evidentes.

## 6. Discusión

El apartado actual debate acerca de los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre por qué los profesores de ELE en formación emplean las llamadas de atención y por qué constituyen un mecanismo de autoridad en sus clases. En consonancia con el objetivo de nuestro estudio, la sección gira en torno a la pregunta: ¿Por qué ese formato en la producción de la llamada de atención en ese momento? Mediante un resumen y discusión teórica sobre los datos obtenidos en el apartado anterior, este capítulo intenta resolver la pregunta propuesta. En el primer subapartado encontramos una categorización en el formato que presentan las llamadas de atención con sus elementos más característicos y definitorios. El segundo pretende compilar las llamadas de atención en las acciones discursivas del docente en formación y su significación. Finalmente, en el tercero se describen las acciones de los alumnos pre y post llamada de atención para comprender la influencia que tienen sobre estas.

### 6.1. Caracterización interaccional de las llamadas de atención

Los datos analizados muestran un patrón en la caracterización de las llamadas de atención a base de los cuales se pueden establecer ciertas asunciones. En concordancia con las aportaciones de Klattenberg (2020a; 2020b; 2021), Margutti (2011) y Margutti y Piirainen-Marsh (2011) en el estudio de los términos QFR, *address terms* y *reproaches* como fenómenos interaccionales generados en el discurso docente, la llamada de atención se produce ante el incumplimiento del acuerdo tácito del contexto del aula para con los roles sociales tanto de profesor como alumno y tiene la función de detener, disipar o reconfigurar este contrato interaccional. Suponen un mecanismo para captar la atención del estudiante que contiene la actitud del hablante y rasgos de autoridad.

Independientemente de la división de categorías que se ha establecido en las fases del discurso docente, las llamadas de atención “surgen de manera interaccional como parte de una retro-secuencia” (Klattenberg 2021, p. 404) y atienden a la resolución de conflictos de forma ‘inmediata’, entendiéndose este término por la cualidad y necesidad abordar una situación *in vivo* e *in situ*. Todas tienen cierto carácter de inmediatez por tratar de responder ante una actuación que en la mayoría de los casos o bien afecta al ritmo de la sesión o a la atmósfera del aula, por lo que interfieren en el contenido y progresión del proceso de instrucción y aprendizaje y, por ende, en el rol asumido institucional y socialmente. A pesar de disponer de la característica de inmediatez, podemos observar cómo en mayor o menor medida las llamadas de atención vienen acontecidas por la introducción predeterminada de algunas secuencias

o elementos que les allanan el camino ‘*pre-reproaches*’ (Klattenberg, 2021); podríamos decir que tienen una naturaleza sensible a la posición que ocupan (Klattenberg, 2021).

Como en la investigación de Klattenberg (2020a), la formación de la llamada de atención también puede ser ensalzada o modelada a través de recursos prosódicos, marcadores pragmáticos o alternancia de lenguaje durante el turno de habla. En cuanto a los recursos prosódicos, encontramos muchos alargamientos vocálicos, elevaciones, descensos y focos tonales y pausas. Un ejemplo evidente de esto se da con la enfatización tonal en alguna de sus variantes respecto con la petición y cesión en el turno de habla, representado en el tiempo de espera (normalmente), en la cual el docente interrumpe o finaliza su discurso para que implícitamente el estudiante lo retome y de respuesta a la demanda interaccional que se produce en ese instante, como se muestra en el extracto (1): *despiertas? (0.5) ah:: pero respóndanme. están bien o mal? (2.3) no oigo nada. (1.5)*. Los marcadores pragmáticos son constituidos mayormente por interjecciones *a ver; eh; ahá, sí, etc.*, y otros elementos, representan unidades aisladas en el discurso que normalmente se producen en combinación con alguno de los elementos prosódicos o interrogaciones y tienen como función retomar y ordenar el discurso espontáneo, así como mostrar la actitud del hablante acerca de lo que expresa el profesor. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el extracto (6): *a ver ((hace gesto de saludar)) ↑ todos véanme, ahá? (2.0)*, donde observamos cómo a partir de los marcadores se organiza y se plantea la intención. Respecto con la alternancia del lenguaje, en el discurso del docente de ELE en formación, lo encontramos en gran parte representado en el empleo del inglés como lengua franca para reiterar la llamada de atención o demanda principal. Por ejemplo, en el extracto (3), la docente hace una petición directa al estudiante (*puedes leer?*) y lo repite en diversas ocasiones hasta que lo ejecuta una última vez, pero con alternancia lingüística *can you read it to the:: class?*.

Finalmente, otro aspecto que asimilamos a la categorización de la llamada de atención es la flexibilidad. Esto quiere decir que el fenómeno adopta multitud de formas para con la intención y la fase de producción en la que se origina, no solo en lo que a su morfología respecta, sino en cuanto a su adaptabilidad interaccional. La estructura se presenta relativa al nivel de autoridad que el docente considera necesario emplear, asimismo, presenta una mayor o menor tendencia a la negociación y (auto)interrupción.

## **6.2. Las llamadas de atención en las acciones discursivas**

Según Margutti (2011), a través del diseño de su turno de habla, los profesores tienen la capacidad de retratar de manera explícita la conducta de los alumnos como inadecuada y, por lo tanto, pueden

interpelar a ella para reconducirla. Si nos centramos en la llamada de atención en la propia acción discursiva, debemos, tal y como hemos categorizado el discurso, diferenciar en fases.

En el discurso social la acción discursiva pretende un acercamiento al estudiante y estimular una interacción espontánea, por ello las secuencias se ven influenciadas por la atenuación o modalización. A su vez, en tanto que aluden a un individuo o grupo de individuos, observamos como hay una tendencia a la personificación de la acción discursiva. La modalización de enunciados se produce en diversas fases del discurso docente, según Calsamiglia y Tusón (2002), es un fenómeno que se da a partir de “la relación que se establece entre el locutor y los enunciados que emite” y que a su vez, “manifiesta la posición y actitud del locutor respecto a sus enunciados” (p. 174). En la presentación de contenidos, el profesor busca una atención plena tanto para con lo que él emite como para con el contenido que se presenta, por consiguiente, la acción discursiva se inclina hacia el cumplimiento de este fin. Se caracteriza por las elicitaciones y oraciones directivas que comunican una solicitud, respuesta u orden; además, la llamada de atención posee un carácter inmediato y reiterativo para garantizar el cese inmediato de la actividad que incumpla el cometido de la fase discursiva. En la fase de las instrucciones la acción docente es abrupta, es decir, se presenta sin antecedentes que indiquen que se va a producir la llamada de atención. El carácter discursivo tiene un tono reiterativo e incisivo que se acompaña de gestos y signos que refuerzan o clarifican el mensaje, hecho que casa muy bien con la propia categoría en la que se enmarca. La interacción se remite a expresar la forma en la que realizar determinada práctica, por ello, no da lugar a una respuesta que se aleje de los parámetros establecidos.

La acción discursiva docente en la práctica controlada está motivada por la intención de motivar al grupo a la realización de la actividad. En ella aparecen elementos que recuerdan a la fase de discurso social: el uso de atenuadores en la ejecución de la llamada de atención y la personificación que remite al grupo. También contiene ese carácter que observamos en fases como la de las instrucciones, por ejemplo, con oraciones de elicitación y exhortación. Parece que la naturaleza de esta acción docente es híbrida en tanto que pretende un acercamiento, pero demanda una acción concreta. La práctica semicontrolada tiene una naturaleza en su configuración más libre que la anterior, pero igualmente persigue el mismo objetivo: la realización de una actividad de forma determinada. La acción discursiva muestra la actitud del locutor e incluye elicitaciones y oraciones directivas que demandan un desempeño acorde a la expectativa. Asimismo, en tanto que pretende motivar al alumno, puede contener trazos de atenuación.

En la fase de corrección observamos cómo la llamada de atención tiende hacia la negociación de las pautas para la realización de la práctica y está caracterizada por el uso de la atenuación hacia la acción comunicativa negativa y la inclusión del nosotros. Este fenómeno identifica a las personas del discurso y en el caso del ‘nosotros’, el enunciador hace al receptor del mensaje partícipe de la situación, “generaliza la experiencia de forma personal y afectiva” e “incorpora al locutor en un grupo” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 139), en un lugar colectivo y acerca posiciones. Por lo tanto, tiene sentido realizar en esta fase una atenuación que suavice el mensaje y ayude a equiparar la figura profesor-alumno. La fase de la gestión de la conducta atiende a criterios disciplinarios: trata de reparar las acciones que interfieren de forma directa en el desarrollo de la lección. Por ende, la acción discursiva se identifica con una presencia del rol docente evidente, no solo lingüísticamente sino físicamente también. El uso de oraciones directivas enfocadas en reparar el comportamiento del estudiante, se pueden generar de forma abrupta y remiten de forma personificada o modalizada al individuo o grupo de individuos.

Finalmente, para terminar de tipificar las acciones discursivas, a términos generales, la llamada de atención en el discurso docente es “one specific conditional format of reproaching whereby teachers address students with explicit descriptions of action to display that the type of behaviour being described has been noticed and is not approved of” (Margutti y Piirainen-Marsh, 2011, p. 307). Pretende cumplir con determinadas expectativas que, como hemos determinado, se generan con relación a la fase en que se establecen. En el transcurso de estas, dependiendo de la categoría y en tanto que se trata de un fenómeno interaccional, podemos observar cómo se ejecuta una rotura o continuidad (final o traspaso del turno vs. interrupción y reanudación) del propio discurso y las llamadas pueden resultar fracasadas o exitosas. No hay ningún indicador o fórmula que asegure el cumplimiento y la aceptación de la acción docente por parte del participante, simplemente, de manera más o menos directa, las llamadas de atención exhiben el incumplimiento del compromiso interaccional y la obligación a ceñirse a él.

En lo que respecta con el discurso del docente en formación, basándonos en nuestros extractos, se observa la intención de este en proporcionar espacio a los estudiantes para participar en la interacción, aunque siempre de manera controlada y procurando no distanciarse del programa. Resulta un discurso algo mecánico y poco natural en el que las preguntas referenciales que introducen los momentos interaccionales son en su mayoría cerradas (respuestas de sí/no) o de espectro limitado (no expansivas). En esta misma línea de pensamiento, Derakhshan *et al.* (2023) en su estudio, plantea que “it seems that novices are yet to develop a holistic vision of classroom occurrences in which more learners could be discursively engaged” (p. 21). La acción discursiva del docente en formación parece que se decanta



más hacia la corroboración del seguimiento o comprensión de la sesión o contenido de esta que hacia el propiciamiento de un espacio abierto y menos supervisado en el que el alumno esté más involucrado en la interacción. Creemos que esta circunstancia es así y se debe precisamente a esa necesidad de mantener identidad y rol docente y al temor o recelo de perder autoridad. Ceder más espacio a los estudiantes implicaría acortar las distancias de la relación asimétrica que se desarrolla en el contexto del aula y, por tanto, tener menos control de la situación o situaciones que puedan generarse. Sin embargo, debido a que no se tiene (normalmente) una gran experiencia que avale y resguarde al docente en formación, creemos que prefiere no dar margen a crear situaciones que le comprometan o no sepa gestionar. Resulta curioso pensar que el discurso del docente novel, si lo comprendemos como conjunto, se presenta con una falta de simultaneidad e inmediatez (Derakhshan *et al.*, 2023), sin embargo, como hemos caracterizado en el apartado anterior, las llamadas de atención se presentan inmediatas y simultáneas a la gestión de la actividad paralela del alumno. Por consiguiente, se ilustra el hecho y reafirma la idea de que las llamadas de atención cumplen con criterios discursivos, en tanto que se desarrolla como parte del discurso y en fases concretas del mismo, pero sobre todo atiende a criterios de la (auto)concepción de autoridad en el rol docente.

### **6.3. Las acciones de los alumnos**

Las acciones de los alumnos se presumen como aquellas que vienen predeterminadas por las realizadas por el profesor y que se dividen en preferidas o no preferidas con relación a si cumplen o no este pronóstico. En tanto que contemplamos el aula de ELE como “un micromundo donde convergen los actores principales del proceso educativo: el maestro y el alumno. Cada uno cumple una función específica, y los dos tienen distintas jerarquías dentro de la sala de clases” (Méndez y Reyes 2011, p. 163). No obstante, como en el caso del rol docente, en el papel del estudiante también hay factores que comprometen su respuesta: la identidad propia, implicación y voluntad hacia el cumplimiento de la expectativa y conocimiento de la adhesión al rol por desempeñar en la situación del aula de ELE. Además de las implicaciones del rol del estudiante, este también desempeña una función clave en la interacción del aula a partir del cual ejerce determinado poder o influencia (Méndez y Reyes, 2011).

Como hemos establecido con respecto a la construcción de la identidad docente, el alumno también, como agente individual y colectivo, construye la suya propia en relación con los objetivos y expectativas que proyecta en el docente y en sí mismo (Gray y Morton, 2018). En lo que refiere al conocimiento compartido y la categorización social para con su rol, se supone que, en tanto que forma parte de la actividad social y, por tanto, ha tenido acceso a la experimentación colectiva de las

responsabilidades, derechos y obligaciones que tiene, sabe cómo se espera y cómo se debe desempeñar su actuación. Sin embargo, esta condición se ve subyugada a la determinación y el interés que tenga el estudiante por cumplir con dichos requerimientos. Por un lado, el compromiso viene definido por cuestiones de rol y concepción de autoridad, así como de la interpretación personal que se efectúa acerca de las exigencias o demandas que suceden en cada situación y fases del discurso docente. Por otro lado, la acción docente juega un papel aquí también como figura representativa con poder, moral y conocimiento que lleva a cabo la instrucción, que, además, debe propiciar el desarrollo de ‘*Classroom Interactional Competence*’ (‘CIC’, Walsh, 2013) e interés del alumno para participar en el proceso interaccional y utilizarlo como herramienta en la mediación y aprendizaje (Walsh, 2013). De acuerdo con esta premisa, Walsh (2013), hace hincapié en la importancia de desarrollar una: “fine-grained understanding of the ways in which social interactions, interactional and linguistic resources combine to create micro-contexts in which understanding and learning can occur” (p. 51).

Tras estas consideraciones, podemos establecer que en la acción interaccional que el alumno efectúa ante la llamada de atención “intervienen otros factores exógenos y endógenos” (Méndez y Reyes 2011, p. 171) que ejercen poder no solo en cuanto a su propia actuación, sino también en provocar o modificar el discurso y, por ende, reproche del docente. Por un lado, desde la óptica del maestro, como agente que controla y procura CIC, frente a una demanda implícita o explícita en el contexto del aula y de la estructura de intercambio IRF, la acción del estudiante será contemplada como preferida o no preferida en cuanto a si se actúa acorde a lo esperado o no. Klattenberg (2021) expone que:

L2 teachers then have a choice between strategies which lie on a continuum of maximally disaffiliating with a prior pupil action (i.e., potentially endanger teacher-learner relationships) or encouraging realignment with the operating programme of action through designing their reproaches as contingent on the pupils’ responses (e.g., prereproach trajectories). This continuum should, however, not be seen as ‘static’. That is, depending on the sequential context, any reproach design potentially generates a maximum display of a reproachful stance (p. 452).

Por otro lado, desde la perspectiva del estudiante, podemos hablar de aceptación o desestimación de la llamada de atención, es decir, la actitud y asunción de una conducta dentro o fuera de la norma. La aceptación implicará que la acción del alumno responde favorablemente ante la llamada de atención y cesa aquella actividad o conducta paralela y atiende a la petición; por el contrario, la desestimación de la llamada de atención incurrirá en desobediencia y el quebrantamiento de la acción interaccional predeterminada por la categoría social y contextual.

## 7. Conclusiones

A partir de la discusión presentada, el objetivo general y los específicos, así como de las preguntas de investigación, se pueden extraer las conclusiones que presentamos a continuación.

Las llamadas de atención realizadas por los profesores de ELE en formación son caracterizadas interaccionalmente como un mecanismo de autoridad utilizado en el aula para captar la atención de los estudiantes, señalar la disconformidad con actividades paralelas que desarrolla el alumno y mantener el control en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, a la pregunta, ¿cómo se construyen interaccionalmente las llamadas de atención de los profesores en formación? Podemos responder que las llamadas de atención surgen de manera interaccional como parte de una retro-secuencia en el discurso docente, y se abordan de forma inmediata para resolver conflictos en el aula. Además, observamos que revelan un patrón característico en su construcción: contienen la actitud y los rasgos de autoridad del hablante; son flexibles, en tanto que adoptan diferentes formas morfológicas y presentan variaciones en nivel de autoridad, tendencia a la negociación y (auto)restricción y también, inmediatas, dado que abordan situaciones generadas en un contexto efímero y particular; y pueden ser enfatizadas o atenuadas a través de recursos prosódicos, marcadores pragmáticos y alternancia de lenguaje durante el turno de habla del docente.

Como fenómeno caracterizado a partir de elementos interaccionales, las llamadas de atención se pueden examinar en las diversas acciones discursivas docentes. En el presente estudio se identifican en diferentes categorías y formatos en su producción, y su morfología y adaptabilidad varían según la finalidad de la fase discursiva (discurso social, presentación de contenidos, instrucciones, práctica controlada, corrección y gestión de la conducta) y del nivel de autoridad que el profesor considera necesario emplear. El discurso del docente en formación muestra la tendencia a ser más controlado y menos participativo. Por lo tanto, sobre ¿cómo se caracterizan las llamadas de atención en función del tipo de acción discursiva que realiza el docente? Se caracterizan por ser parte de acciones discursivas específicas que refuerzan la concepción de autoridad docente en el aula y se generan en diferentes fases del discurso que varían en tono, estilo y recursos utilizados dependiendo del objetivo y la intención del docente.

Finalmente, para cristalizar la concepción del fenómeno debemos analizar la acción del otro grupo participante que forma parte y provoca la llamada de atención: el estudiante. Tanto el comportamiento preferido y aceptación de la norma del alumno como el no preferido e incumplimiento de esta, influyen en la forma en que el profesor aborda la situación del aula y puede originar la llamada de atención. Ahora bien, ¿de qué modo las acciones del alumno repercuten en las llamadas de atención? Desde la

perspectiva del docente, la acción del estudiante será evaluada en términos de cumplimiento de las normas y expectativas establecidas en el contrato didáctico. Dependiendo del contexto secuencial y la respuesta del estudiante, el profesor optará por diferentes estrategias de reproche. Por lo que las acciones del alumno tienen un impacto significativo en las llamadas de atención que realiza el docente. Mientras tanto, desde la perspectiva del estudiante, su “autoridad” recae en la respuesta, que sea de aceptación o desestimación, determina en cierto modo el curso de la interacción y puede tener implicaciones en la relación entre el docente y el alumno.

En resumen, el estudio proporciona una comprensión detallada de las llamadas de atención empleadas por los profesores de ELE en formación, su función como mecanismo de autoridad y su relación con las diferentes fases del discurso docente. Estas conclusiones consideramos que contribuyen a una mejor comprensión de la dinámica de interacción en el aula de ELE junto con otros estudios realizados en materia de educación y, pueden tener implicaciones para la formación y desarrollo profesional de los profesores de español como lengua extranjera. No obstante, debido a las características y naturaleza de la investigación, así como de la extracción y tamaño de la muestra de análisis y la escasez bibliográfica al respecto, no se pueden establecer generalizaciones todavía y se debería indagar más acerca del fenómeno en diversos contextos de enseñanza de español como L2. Asimismo, como futuras líneas de investigación se abre la posibilidad a estudios comparativos que examinen las llamadas de atención entre docentes en formación y docentes experimentados y a sus variaciones en diferentes contextos de enseñanza de ELE.

## Referencias bibliográficas

- Atar, C. (2020, 16-17 de octubre). *Interrupting the extended wait-time: pre-service english teachers' practices*. 2nd ILTERG conference, online. 274-290. ISBN 978 625 409 822 7.
- Badley, K., y Patrick, M. (2022). *The complexities of authority in the classroom: Fostering Democracy for Student Learning* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003140849>
- Balaman, U. (2023). *Conversation analytic language. Teacher education in Digital spaces* (1st ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-19127-5>
- Battle, J. (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, 16.
- Battle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. [tesis de doctoral, Universidad de Barcelona. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.  
<http://hdl.handle.net/10803/390950>
- Brouwer, C. y Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.  
<https://doi.org/10.1558/japl.v1.i1.29>
- Buzzelli, C., y Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel.
- Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(1), 47-84.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Derakhshan, A., Karimpour, S. & Nazari, M. (2023). Interactional features in second language classroom discourse: variations across novice and experienced

- language teachers. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0001>
- Duarte, A. (2014). La autoridad, dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2) 90-121. ISSN 1870-557X
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dorr-Bremme, D. (1990). Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19(3), 379-402. doi:10.1017/S0047404500014561
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 135-144.
- González Argüello, M<sup>a</sup>. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera. Filosofía y Ciencias de la Educación*. [tesis doctoral, Universitat de Barcelona] Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. <http://hdl.handle.net/10803/1302>
- González Argüello, M<sup>a</sup>. V. (2006). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Expolingua 2006 en MarcoELE Revista de didáctica ELE 10*, (2010).
- Gray, J., & Morton, T. (2018). *Social Interaction and English language teacher identity*. University Press.
- Hernández Méndez, G., Reyes Cruz, M. R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010&lng=es&tlng=es)
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Heritage, J. (1995). *Conversation Analysis: Methodological Aspects*. U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication*, 391-418. Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110879032.391>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.

- Jefferson, G. (2004). At first I thought: A normalizing device for extraordinary events. En LERNER, G. (ed.): *Conversation analysis: studies from the first generation*, 131-167. John Benjamins.
- Klattenberg, R. (2020a). Address terms as reproaches in EFL classroom management. *Classroom Observation: Researching Interaction in English Language Teaching*, 117-144. Peter Lang.
- Klattenberg, R. (2020b): Question-formatted reproaches in classroom management. *Classroom Discourse*, 12(3). <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1713834>
- Klattenberg, R. (2021). *Conversation analysis and classroom management an investigation into L2 teachers' interrogative reproaches*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64682-3>
- Koole, T. (2007). Parallel Activities in the Classroom. *Language and Education*, 21(6), 487–501. <http://dx.doi.org/10.2167/le713.0>.
- Macbeth, D. (1991). Teacher authority as practical action. *Linguistics and Education*, 3(4), 281–313. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(91\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0898-5898(91)90012-8)
- Margutti, P. (2011). Teachers' Reproaches and Managing Discipline in the Classroom: When Teachers Tell Students What They Do 'Wrong'. *Linguistics and Education*, 22(4), 310–329. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.015>
- Margutti, P., y Piirainen-Marsh, A. (2011). The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. *Linguistics and Education*, 22(4), 305–309. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.08.003>
- Mchoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons, social organization in the classroom*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Meyer, I., Eck, K., y Skuce, D. (1997). 1.4.2 Systematic Concept Analysis within a Knowledge-Based Approach to Terminology. *Handbook of Terminology Management: Volume 1: Basic Aspects of Terminology Management*, 98–118. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.htm1.14mey>
- Meza, M., Cox, P., y Zamora, G. (2015). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, 41(3). <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015051777>
- Moncada-Comas, B. (2022). The Role of the L1 in EMI Classroom Practices: Exploring Identity Shifts through Language Choice. *CLIL Journal of Innovation and*

- Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5(2), 23-36.  
<https://doi.org/10.5565/rev/clil.84>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. U. Pennsylvania Press.
- Payne, G., y Hustler, D. (1980). Teaching the Class: The Practical Management of a Cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 49–66.  
<http://www.jstor.org/stable/1392677>
- Pineda González, C., y Arnold Morgan, J. (2016). El profesor de L2 que quiero ser. El desarrollo del «Ideal Language Teacher Self» mediante la actividad narrativa. En Ma del Carmen Méndez Santos (coord.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Hesperia*, XIX(2), 77-94.
- Sacks, H. (1992). *lectures on conversations volumes I & II* (Gail Jefferson). Blackwell Publishing.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, (49), 1-10.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Schultz, J.J. (1982). Where's the Floor? Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships. En Communication at Home and in School. In P. Gilmore, & A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school*, 88–123.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605–631.  
<https://doi.org/10.1002/SCE.20131>
- Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning*, 54, x–300.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00266.x>
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Seedhouse, P. (2021). *Video enhanced observation for Language teaching: Reflection and professional development* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.008>
- Snow, M. A. (2005). Key themes in TESOL MA teacher education. Second language teacher education: International perspectives, 261-272. ISBN 0-8058-4879-7.



Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, 1–19. Guilford Publications.

## Anexos

### Anexo I: Parrilla de observación de aula

*Ficha observación de los elementos que denotan autoridad en el discurso docente<sup>6</sup>*

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Elementos discursivos que denotan autoridad</b>	<b>Cronología</b>
<b>1. Discurso social</b>		
<b>2. Presentación de contenidos</b>	<b>Gramaticales</b> <b>Socioculturales</b>	
<b>3. Instrucciones</b>		
<b>4. Práctica controlada</b>		
<b>5. Práctica semicontrolada</b>		
<b>6. Corrección</b>		
<b>7. Gestión de la conducta</b>		

---

<sup>6</sup> Fuente: ficha elaborada a partir de las categorías del discurso de González Argüello (2001;2006).

## Anexo II: Sistema de transcripción

Adaptación de convenciones de transcripción extraídas de Klattenberg (2021) y Batlle (2015).

P2:S3.13.03.2023, (1) 06'25''-06-43''      Identificación de la transcripción:

- (1) Profesor
- (2) Número de sesión
- (3) Fecha de grabación
- (4) Número del extracto
- (5) Tiempo de duración

(VE)	Varios estudiantes
(TE)	Todos los estudiantes
[ ]	Solapamiento o habla simultánea.
=	Inicio de un turno producido inmediatamente después al anterior.
(0.5)	Silencio en décimas de segundo.
(.)	Micropausa de menos de dos décimas de segundo.
?	Entonación ascendente.
,	Entonación continuada.
.	Caída de la entonación.
¿	Entonación ascendente menor al otro signo de interrogación pero superior a la coma.
::	Prolongación del sonido precedente (más prolongado, más signos).
-	Corte de la palabra o autointerrupción.
<u>word</u>	Énfasis o enfatización. La cantidad de letras de la palabra subrayadas indica mayor cantidad de énfasis.
<u>WORD</u>	Énfasis especialmente fuerte.
◦ ◦	Habla que se pronuncia tranquila o suave.
_:	Caída flexiva.

ː	Entonación ascendente flexiva.
↑	Tono ascendente o cambio completo en la entonación.
↓	Tono descendente o cambio completo en la entonación.
><	Indica que el habla entre ellos está comprimida o que se habla deprisa
<>	Indica que el fragmento de habla es lento o extenso
<	Indica que el habla siguiente arranca de golpe
hh	Aspiración de la 'h' que puede representar la respiración, risas, etc.
(h)	Respiración, risas, etc., dentro de los límites de la palabra
.hh	Inhalación.
(( ))	Descripción de eventos del transcriptor.
(word)	Existencia de incertidumbre sobre una palabra o hablante en la transcripción.
(try1)/(try2)	Representación de dos posibles escuchas a un mismo enunciado.
( )	Palabras o enunciados que no se han logrado escuchar o descifrar.
→	Puntos en los que focalizarse

## Anexo III: Transcripción de los datos

### Discurso Social

P2:S4.15.03.2023, (1) 57'52''-58'46''

01 P2: chicos (.) chicas:: chicas (.) verdad? ↑cómo están en el  
02 → día de hoy? (.) bien? (2.0) despiertas? (0.5) **ah:: pero**  
03 **respóndanme.** están bien o mal? (2.3) no oigo nada. (1.5)  
04 bien no?  
05 oiga::n (1.5) en el día de ↑hoy (.) estamos hablando de  
06 cosa::s <de cosas que nos gustan (1.0) y cosas que no nos  
07 gustan> (0.5) ↑pero (.) podemos también:n (1.0) algo nos  
08 puede gustar mucho o nos puede gustar poco (0.5) o no nos  
09 puede gustar (0.5) nada. no? (0.7) >entonces de eso vamos a  
10 hablar ahora<.

—  
P1:S5.20.03.2023, (2) 08'11''-08'40''

01 P1: sabéis lo que es: (.) <Pe Sherman en la calle Wallabi  
02 cincuenta y dos>? (2.0) no?  
03 ( ): creo que es de::: (0.5) ↑Nemo?  
04 P1: muy bien. no s- la habéis visto (.) Nemo? (1.0) *Finding*  
05 → *Nemo*? (1.0) si? (.) **os veo:: ((gesto dormir)) (1.0)**  
06 **dormidos (.) dormidos (.) eh::?** (2.0) <es lunes (1.0) a las  
07 ocho y media> (.) estáis::: (3.0) pues muy bien (.) era  
08 Sidney.

### Presentación de contenidos

P1:S2.08.03.2023, (3) 66'43''-67'30''

01 P1: como ha dicho nuestra compañera (.) ↑>cómo se sabe si una  
02 palabra es masculina o femenina?< (1.0) alguien más lo  
03 → sabe? (6.0) no? vale. ((se dirige a E3)) **lo puedes repetir**  
04 **a tus compañeros?** (1.5) ((señala pizarra)) cómo sabemos::  
05 E3: si el último::: (1.2) palabra?  
06 P1: >la última letra<  
07 E3: la última letra es un a (0.5) es femenino. (1.0) el e a  
08 veces femenino a veces masculino  
09 P1: ↑perfecto (1.0) vale (.) entonces: trabajo qué sería?

10 E12: trabajo es: masculino.

—

P1:S2.08.03.2023 (4) 68'56''-70'03''

01 P1: vale (.) aquí tenemos la norma (1.0) >que serían las  
02 palabras< que ↑como ha dicho vuestra compañera- ((mira a  
03 → E15)) >E15< (.) **puedes leer?** (3.1) ((señala en la pizarra))  
04 esto de ↓aquí (4.6) puedes leerlo? (3.0) <las palabras que  
05 terminan en o:? (5.1) puedes leerlo en voz alta? (1.0)  
06 *can you read it to the:: class?* (1.0) ((señala pizarra de  
07 nuevo)) this E15 (.) *please*.  
08 E15 ((lee en voz alta))

—

P2:S7.27.03.2023, (5) 21'27''-21'51''

01 P2: ↑tenéis que ↓venir (1.0) esta es una forma de dar (.)  
02 ↓obligaciones, (.) ahá? qué verbo utilizamos aquí? (.) qué  
03 → verbo es? (1.0) **no escucho**, (2.0) qué verbo es? ((mira a la  
04 clase))  
05 E16: °tener°  
06 P2: tener (1.0) ahá? (.) ↓tener (1.5) hmm?

### Instrucciones

P2:S7.27.03.2023, (6) 51'21''-51'50''

01 E2: ( )=  
02 P2: =muy bie:::n (0.5) dame esta entonces ((se acerca a E2 y le  
03 entrega un papel)) (1.0) te cambio ↑este (.) y (1.0)  
04 vamos a levantarnos (.) y buscar a nuestras parejas (1.0)  
05 → hmm? (1.0) >↑**vamos vamos vamos**<. (1.0) ((hace aspavientos  
06 con las manos)) chicas. (1.5) ((hace gesto de levantarse))  
07 >nos levantamos?< (2.0)  
08 (VE): ((algunas alumnas se empiezan a levantar))  
09 P2: buscamos nuestras parejas¿  
10 (TE): ((se levantan))

—

P2:S3.13.03.2023, (7) 07'57''-08'20''

01 P2: a ve:::r >uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho

02 → nueve< diez (.) a ver ((hace gesto de saludar)) ↑**todos**  
03 **véanme, ahá? (2.0)** ((señala a los alumnos uno por uno))  
04 uno (.) do:s (.) tres (.) ((silba)) cuatro (0.5) cinco (.)  
05 ahá? ((se acerca y saluda a una alumna)) ↓amiga (0.5)  
06 u:no (0.5) dos (0.5) tres (.) cuatro cinco (0,5) okay?  
07 (1.0) >get with your partner with your same number< (.)  
08 please.

—  
P2:S8.29.03.2023, (8) 22'14''-22'48''

01 P2: entonces (.) vam- vamos a buscar una pareja? (0.5) ↑ahá  
02 ((mira a la clase))(1.0) >we are gonna find someone<  
03 that was here last day. (.) okay? (0.5) entonces ((mira  
04 el reloj)) tenemos:: (0.5) ↑cinco minutos para hacer un  
05 ↓diálogo (1.0) con esto(,) (.) ahá? usted:- ustedes buscan  
06 ((señala a los ojos y al espacio de clase)) (.) quie:n  
07 estuvo. mh? (1.5) ((mira a la clase))  
08 (VE): ((algunos alumnos no prestan atención))  
09 P2: → **a ver(.) no veo que este:::** ((hace movimiento de  
10 levantarse)) nos levanta(.)mos y buscamos.  
11 (VE): ((murmullos)) (4.0) ((se levantan y buscan compañero. Véase  
12 comentario línea 08))

### Práctica controlada

P2:S3.13.03.2023, (9) 06'25''-06-43''

01 P2: ↓entonces (.) en español (.) no decimo::s ↑vivo (.)  
02 decimos (.) ↓vivo (1.0) >cómo decimos?< ((gesto que  
03 → engloba a toda la clase)) (2.0) **Ah::: este grupo est- está**  
04 **muy dormido en el día de hoy eh? (1.0)** a ver fuerte (.)  
05 ↑cómo?  
06 (VE): vivo  
07 P2: ↓vivo

### Práctica semicontrolada

P1:S3.13.03.2023, (10) 93'45''-94'38''

01 E10: nosotros: eh::: gustan: (1.5) eh:: Coca Cola  
02 P1: beber Coca Cola?

03 E10: sí.  
04 P1 vale. ((escribe en la pizarra)) (0.5) ↑per:- pero beber  
05 Coca Cola: (1.0) es una afición? (3.0) *it's a hobby?*  
06 (VE): ((risas))  
07 P1: BUENO (0.5) <alguien (.) a lo mejor::> si eres Rosalía  
08 (0.5) *and you have your new Coke::: maybe it's your hobby*  
09 (.) *right?*  
10 (VE): ((risas))  
11 P1: → ((dirigiéndose a E10) *okay. **thin- think- about the hobby.***  
12 pensad un *hobby* (0.5) una afición. vale? (1.5) seguimos.

—  
P1:S5.20.03.2023, (11) 14'34''-15'05''

01 P1: → qué más? (6.0) venga (.) más palabras: (1.0) ↑**no me creo**  
02 **(.) que sepáis lo todo::**  
03 E1: °sureste°  
04 P1: sureste (.) vale. (2.5) esta ((señala pizarra)) (1.5)  
05 alguien sabe?  
06 E6: *the South?*

—  
P1:S5.20.03.2023, (12) 17'31''-17'48''

01 P1: → qué más? (.) más palabras (2.5) **vamos a hacer una lista (.)**  
02 ↑venga  
03 ( ): °el texto:::°  
04 P1: qué texto?  
04 ( ): ehm::=  
05 P1: uno dos o tres?  
06 ( ): dos  
07 P1: dos. vale.

—  
P1:S5.20.03.2023, (13) 71'48''-72'37''

01 P1: *okay. (.) lo tenemos? (5.0) estamos listos?*  
02 (VE): ((ruido de fondo))  
03 P1: → °**no estamos listos:::°**  
04 (VE): ((se reduce el ruido de fondo))



05 P1: estamos? (.) lo tenemos? (6.5) un minuto (0.5) y empezamos  
06 a:: compartir (.) vale?

---

P2:S7.27.03.2023, (14) 27'05''-27'27''

01 P2: → ((levanta la cabeza y mira a la clase)) ay (.) ↑**escucho**  
02 **mucho INGLÉS** (.) EH?:: quiero escuchar español↓ ((se  
03 acerca hacia los alumnos))  
05 (VE): ((los alumnos reducen el volumen de voz))  
06 ( ): *what means in spanish* ( )?  
07 P2: ↑cómo?  
08 ( ): *fifteen in spanish*  
09 P2: quince? ↓quince

---

P2:S8.29.03.2023, (15) 36'00''-36'21''

01 P2: oigan (.) y este equipo >este equipo< co- cómo se llama?  
02 E1;E15: ((se miran entre sí))  
03 P2: → ((**señala al grupo**)) (1.5) **no?** (2.0)  
04 E1;E15: ((murmullan))  
05 P2: no- (.) sin nombre  
06 ( ): sí  
07 P2: muy bi:en. bueno ((risas)) ↑vamos a leer nuestro diálogo,  
08 E1: °okay° (0.5) tienes mesa para tres?

### Corrección

---

P2:S3.13.03.2023, (16) 32'23''-33'05''

01 P2: algún equipo está listo? (6.0)  
02 (VE): ((risas y murmullos de fondo))  
03 P2: → a ver (.) **ya** (0.5) **quién?** (3.0) **vamos.**  
04 E13: son unas chicas de Albuque- California  
05 P2: ↑ahá::

---

P1:S2.08.03.2023, (17) 82'20''-83'02''

01 P1: algo ↑más (.) alguna duda más? (1.5) algo que no  
02 entendamos? (4.5) ↑<lo entendemos (.) TODO? (2.5) ((mira  
03 hacia el aula)) °si?° (1.0) ↑vale. (1.0) >pues (.) alguien

04 me puede decir::< (.) qué quieren hacer: Marc y Laura?  
05 (3.0) *can someone tell me: what Marc and Laura do?*  
06 E8: Laura wants to ( )  
07 P1: → vale. (.) perfecto (.) sí? **lo hemos entendido todos? (1.5)**  
08 lo hemos oído?  
09 (VE): ((asienten))

---

P1:S6.22.03.2023, (18) 30'05''-31'06''

01 P1: ↑venga (.) alguien más? (3.5) hay que salir eh: (1.5) sino  
02 ↓voy a decir nombres. (14.0)  
03 E12: ((sale a la pizarra))  
04 P1: ((coge la lista de clase)) decidme *stop*.  
05 ( ): *stop*  
06 P1: E12  
07 E12: ((se gira)) yo(h)  
08 P1: a ↑ver (2.0) *stop*. mm?  
09 E11: °*stop*  
10 P1: E4.  
11 E4: .hh ah  
12 P1: → a ver, (1.0) **<tampoco (0.5) os voy a matar,>** (.)<no pasa  
13 nada (.) por salir ahí.>  
14 (VE): ((risas))  
15 P1: no vais a morir.  
16 E4: ((E4 sale a la pizarra))

---

P1:S6.22.03.2023, (19) 32'56-33'24''

01 P1: bueno (.) <alguien sabe explicarme:: (1.0) qué indica (.)  
02 → ((señala)) este verbo?> (2.5) venga chicos, **sé que es**  
03 **pronto (0.5) y que estamos dormidos (1.0), pero** ↑vamos a  
04 intentarlo (.) *let's try*  
05 (VE): ((murmullos))  
06 P1: hmm?  
07 E7: *there is (.) there are*.  
08 P1: perfecto, ↑vale (1.0) sí? (.) todos lo entendemos?

09 (VE): ((asienten))

---

P1:S6.22.03.2023, (20) 75'25''-75'45''

01 P1: entonces:: (2.0) lo tenemos? >do we have it?< (1.0) sí?  
02 (0.5) 5 frases cada uno? (2.0) ↑vale (.) pues ahora quiero  
03 que cada uno de vosotros me diga (.) una frase. (1.5) vale?  
04 → (0.5) quién quiere comenzar? (1.0) **vais a hablar** ↑**todos**.  
05 (1.5) así que:: ↑quien quiera comenzar (.) 1 frase >por  
06 aquí ((señala))  
07 E13: eh:: (1.5) ehm: (.) hizo (algo extraño)/(varios lagos)  
08 P1: ↑muy bien. qué suerte.

---

P2:S8.29.03.2023, (21) 30'48''-31'51''

01 P2: a ver(.) YA tiempo ((alza las manos)) tiempo, tiempo,  
02 tiempo (0.5) quie- quién quiere leer su diálogo?  
03 (VE): ((ignoran))  
04 P2: → quie- (.) **chicos chicas** ((baja las manos y da algunas  
05 palmadas)) °tiempo (1.0) quién quiere leer su diálogo?  
06 (VE): ((se oyen murmullos))  
07 P2: ((rie)) a ver ↓ (.) quién quiere leer su diálogo, quién  
08 quiere (0.5) equipo::: equipo ((señala)) equipo número uno  
09 de las chicas: (0.5) equipo número dos de las *más cool*.  
10 quién quiere leer? A ver vamos E6 ↑Hm: ((se acerca y se  
11 dirige a E11)) °hacemos ahora un diálogo de un restaurante°  
14 (VE): ((continúan hablando entre sí))  
14 E6: buenos días.=  
15 P2: =per- pero a ver (.) ((levanta los brazos y los mueve hacia  
16 → derecha e izquierda)) <**vamos a escuchar porque ((señala a**  
17 **E6)) E6> (1.0) es su gran actuación. no? (0.5) a ver  
18 (TE): ((se detiene el ruido de fondo))  
19 E6 buenos días. en qué le puedo ayudar?**

---

P2:S8.29.03.2023, (22) 46'06''-46'41''

01 P2: ↑a ver (.) vamos a ver. EH:: por ↑acá ((señala))

02 (1.0)E:quipo, número uno. pri:mera (.) primera afirmación;

03 E4: ( )=

04 (VE): =(el ruido de fondo se incrementa))

05 E4: ( )

06 P2: verdadero (.) o falso?

07 → **chicas ((señala)) CHICAS (0.5) número uno.** verdadero o

08 falso? ((dirige la mirada hacia otros grupos))

09 ( ): mm::

10 ( ): falso

11 P2: °por° qué? ↑por qué es falso.

12 E12: °porque ellos tienen (.) el fin de: semana¿°

13 P2: el fin de semana. muy bien.

### Gestión de la conducta

P1:S1.06.03.2023, (23) 21'35''-22'13''

01 P1: lo tenemos? (0.5) ((mira a ambas parejas de alumnos))

02 tenéis los datos? (.) *do you have any question?*

03 (VE): ((murmullos y risas))

04 E3: °*i wonder:::*° qué es comercial?

05 P1: eh: °comercial° (0.5) es una persona (0.5) que lo que hace

06 es (.) eh::: de una marca (.) una *Brand* < va a las tiendas

07 a intentar que compren su producto.> (1.0) ((mira a E15))

08 → **estás bien E15? (1.0) tienes sueño(h)?**

09 E15: .hh ((asiente con la cabeza y corrige postura))

—

P1:S2.08.03.2023, (24) 43'57''-44'04''

01 P1: escribimos un ejemplo. (2.0) ((observa que E15 no realiza

02 → la petición)) E15 (.) ((**gesto de escribir**)) **escribimos un**

03 **ejemplo.** ((Vuelve a la mesa del profesor))

—

P1:S2.08.03.2023, (25) 58'11''-58'44''

01 P1: VALE (.) ↑E12 (.) nos puedes deci::r qué tenéis en común

02 con tu grupo? (0.5) qué vais a hacer el fin de semana::?

03 qué van a hacer tus compañeras:::?

04 E12: (1.5)( )

05 P1: sí (.) ↑sí

06 (VE): ((empiezan a hablar entre sí))

07 E12: ((empieza a leer))[( )]

08 P1: → >**[a ver]** un momento< vamos a escuchar::

09 qué hacen ellas (1.0) ((señala)) o qué quieren hacer?

10 (TE): ((se detiene ruido de fondo))

11 P1: gracias.

—

P2:S3.13.03.2023, (26) 18'28''-19'02''

01 P2: ↑perfecto. y: (.) por acá? (1.0) no?

02 E7: pasta.

03 P2: → pasta (.) >muy bie- ((se dirige a E14)) ↑**oye (.) te quieres**

04 **poner a trabajar:: a trabajar con un equipo? (1.5)** alguien

05 quiere trabajar con: (1.0) vuestra compañera? (1.0) puedes

06 ir con E15 y la otra compañera.

07 E14: ((se levanta y va con sus compañeros))

08 P2: a ver (0.5) vamos a dejar que se insta::le.

—

P2:S3.13.03.2023, (27) 30'41''-31'45''

01 P2: por ejemplo (.) qué podemos decir de Raymon? (2.0) *what*

02 *else could we add?* (.) de Raymon. (1.5) *from your*

03 *imagination::: imagination is our world .hh*

04 E2: ah:: tiene (.) dos hermanos?

05 P2: tiene dos hermanos. perfecto. ↑entonces (.) *so (.) we will*

06 *read all the information* (0.5) *when you are ready you will*

07 *raise your hand* ((levanta el brazo))(.) *give me all the*

08 *information* ↑*and you will add an extra sentence.* (.) muy

09 bien? listos? ((hace gesto que engloba a determinados

10 → alumnos)) ahá? a ver (0.5) **ah:: ↑por acá (0.5) qué vamos a**

11 **hacer?** ((se acerca)) (1.5) >*what are we going to do?*< qué

12 vamos a hacer?

13 E8: ehm:: ( )

14 P2: cómo?

15 E8: ehm:: escribir?

16 P2: escribir? (1.0) *We don't have to write.* no? (0.5) >podemos  
17 escribir si queremos< (.) ↑pero (.) ((gesto que engloba a  
18 grupos)) vamos a hablar con nuestro equipo. (0.5) no? mhh?  
19 ↑comprendemos? si? a ver.

---

P1:S4.15.03.2023, (28) 41'37''-42'11''

01 P1: me ↑gusta (.) ↓nadar (0.5) le ↑gusta ↓nadar. (0.5) no  
02 cambia el verbo. sí? (1.5) y entonces (.) E8 (0.5) con  
03 'gustan'? qué pasa? (.) qué sigue?  
04 E8: eh:: (0.5) plural?  
05 P1: ↓plural (0.5) muy bien ((señala a pizarra)) (1.5)  
06 'gustan' (.) plural. sí? ((mira hacia E7 y alza  
07 relativamente el tono)) E7 (.) entiendes? (.) sí?  
08 E7: ((asiente))  
09 P1: → a ve:r (1.0) **E7 (.) puedes leer? ((señala a la pizarra))**  
10 esta frase? (0.5) ((señala)) este ejemplo?  
11 E7: me gustan (.) las series de ciencia ficción.

---

P2:S4.15.03.2023, (29) 32'59''-33'35''

01 E9: eh:: me encanta (.) el chocolate.  
02 P2: el choco- (.) la:te? el chocolate. muy bien.  
03 (VE): ((generan murmullos))  
04 P2: → y:: (.) por último:: (.) ↑a ver (.) nuestra compañera va a  
05 **decir algo muy importante** (.) *she's the last one.* (1.0)  
06 *this is the very last part.* Por favor.  
07 E3: ah:: odio las arañas?  
08 P2: ↓las arañas.  
09 E9: y:: ah::: me gustan los (.) perros.  
10 P2: los perros.

---

P1:S5.20.03.2023, (30) 73'55''-75'11''

01 P1: vamos a ver:: los (.) paí- (.) ses:: (3.0) quién me explica  
02 algo de Alemania? (0.5) quién me explica de Alemania? (0.5)  
03 que no sea alemán.

04 ( ): [eh::]  
05 P1: [no]. (.) *not Germany* (0.5) *so* (.) *who is not*  
06 *from Germany::?*  
07 E3: pues [Berlín::]  
08 P1: → [Berlín::] ↑**podemo:::- chicos (0.5) °podemos prestar**  
09 **atención?°** ((señala a E3)) (0.5) ↑que nos están explicando  
10 (.) de Alemania.  
11 E3: la capital es:: Berlín  
12 P1: ↓hmm

---

P2:S8.29.03.2023, (31) 75'19''-76'18''

01 P2: a ver ((se acerca)) aqu- aquí co:- cómo vamos?  
02 E12: ((hace gesto de *ok* con la mano))  
03 P2: °pido pides piden° ↑muy bie:::n ((risa)) (1.0) ((levanta la  
04 mirada hacia E15 que tiene una postura tumbada)) y tú (.)  
05 E16 (.) no?  
06 E15: ((corrige postura y mira a P2))  
07 P2: → **>no tienes ganas< de escribir?**  
08 E15: ((señala a E9))  
09 P2: ah. bueno (0.5) está ↓bien. (1.0) ((risa)) (2.0) oye (.)  
10 ((hacia E16)) e:lla ((señala a E9)) ella ((hace movimiento  
11 de escribir)) muy bien (.) muy bien.